Franziska Sophie Proskawetz



Wer wird gefördert?

Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen

Franziska Sophie Proskawetz

Wer wird gefördert?

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Freiburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westsächsische Hochschule Zwickau

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des akademische Grades Dr. phil. an der Universität Duisburg-Essen (Fakultät für Bildungswissenschaften) unter dem Titel „Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse handlungsleitender Orientierungen von Lehrer*innen an Schulen im Ruhrgebiet bei der Auswahl von Schüler*innen für Stipendienprogramme (am Beispiel des Stipendienprogramms RuhrTalente)“ angenommen.

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. van Ackeren-Mindl (Universität Duisburg-Essen)
2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Universität Siegen)
Datum der Disputation: 01.12.2022

Einige Inhalte der Dissertation wurden bereits in Tagungsbänden veröffentlicht.









Franziska Sophie Proskawetz

Wer wird gefördert?

Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665075).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-075-5 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-915-4 (PDF)
DOI 10.3224/96665075

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort **11**

Danksagung **13**

Teil I: Einleitung **15**

1 Ausgangslage und Problemstellung **17**

2 Zielsetzung und Konzeption **23**

3 Aufbau und Überblick **25**

Teil II: Theoretische Rahmung **29**

4 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen **31**
4.1 Historische Entwicklung 31
4.2 Gegenwärtiges Bildungssystem 37
4.3 Besonderheiten im Ruhrgebiet 44

5 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten **48**
5.1 Soziale und schulische Segregation (im Ruhrgebiet) 48
5.2 Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen 54
5.3 Begriffsbegründung und Versuch einer Definition 57

6 (Schüler*innen-)Stipendienprogramme in Deutschland **59**
6.1 Allgemeine Komponenten 60
6.2 Auswahlkriterien und Anforderungen 62
6.2.1 Vorschläge, Gutachten, Empfehlungsschreiben 65
6.2.2 Zugang durch Lehrer*innen und damit verbundene Herausforderungen 66
6.3 Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft 75
6.4 Wirkung von Fördermaßnahmen und deren Bedeutung für die Begabungs- und Begabtenförderung 78

7 Begabung **83**
7.1 Geschichtlicher Abriss und Ursprünge der Begabungs- und Intelligenzforschung 83
7.2 Versuch einer Definition der Begrifflichkeiten *Begabung, Talent, Hochbegabung* 85

7.3 Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Intelligenz ... 90
7.4 Kritik an Intelligenztests und am Intelligenzquotienten ... 92
7.5 Begabungsmodelle ... 98
7.6 Begabungsvorstellungen ... 117
7.7 Underachievement: Diskrepanz zwischen Begabung und erzielter Leistung ... 127
7.8 Abschließende Bemerkung und Plädoyer für einen erweiterten Begabungsbegriff ... 131

8 Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln ... 134
8.1 Antinomien des Lehrer*innenhandelns ... 135
8.2 Schulische Leistungsbewertung und -beurteilung ... 138
8.2.1 Leistung als soziale Konstruktion und Leistungsprinzip ... 138
8.2.2 Leistungs***prozess***bewertung in Schule ... 140
8.2.3 Kritik der Notengebung ... 142
8.2.4 Diagnostische Kompetenz mit Bezugsnormen ... 144
8.2.5 Schwierigkeiten in der Leistungsbewertung und -beurteilung ... 147
8.2.5.1 Beurteilungsfehler und Beurteilungstendenzen ... 147
8.2.5.2 Lehrer*innenerwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen ... 149
8.2.6 Zusammenhang zwischen Leistung und Begabung ... 156
8.3 Begabungsgerechte Förderung und begabungsgerechtes Unterrichten ... 161

9 Das soziologische Konzept des Habitus ... 168
9.1 Ursprünge und Geschichte des Begriffs *Habitus* ... 168
9.2 Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus ... 169
9.2.1 Habituskonzept nach Pierre Bourdieu ... 170
9.2.1.1 Definition: Der Habitus als Haltung/Körperhaltung ... 171
9.2.1.2 Genese des Habitus ... 172
9.2.1.3 Wandlungsprozesse des Habitus, Habitustransformationen und daraus folgende Konsequenzen ... 178
9.3 Habitus von Bildungsaufsteiger*innen ... 181
9.4 Lehrer*innenhabitus und schulische Passungsverhältnisse ... 185

Teil III: Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen ... 203

10 Ansatz der NRW-Talentförderung ... 205
10.1 Das Programm NRW-Talentscouting ... 205
10.2 Das Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente* ... 208

11 Vorstudie des Forschungsvorhabens 213

12 Fragestellung der Untersuchung 216

13 Methodologische Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns 217

Teil IV: Empirie 225

14 Datenerhebung 227
14.1 Das narrativ fundierte Interview mit strukturiertem Nachfrageteil 227
14.2 Funktion, Konstruktion und Aufbau des Interviewleitfadens 229
14.3 Auswahl des Interviewsamples 231
14.3.1 Fallauswahl und Sampling 231
14.3.2 Übersicht über das Interviewsample 233
14.4 Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews 234

15 Datenaufbereitung 236
15.1 Transkription 236
15.2 Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit 238

16 Datenauswertung 241
16.1 Forscherische Selbstreflexion 241
16.2 Die Dokumentarische Methode 243
16.2.1 Methodologische Grundlagen und zentrale Begrifflichkeiten 243
16.2.2 Forscherische Grundhaltung 253
16.2.3 Forschungspraktische Umsetzung 254
16.2.4 Empirisch begründete Typenbildung 261
16.2.5 Zusammenfassender Überblick über das Auswertungsverfahren 268

17 Ergebnisse 269
17.1 Falldarstellungen 269
17.1.1 Vorbemerkung 269
17.1.2 Aufbau und Struktur 270
17.1.3 Amit Khan 272
17.1.4 Mehmet Bultan 279
17.1.5 Thomas Maurer 287
17.1.6 Friederike Thiel 294
17.1.7 Cara Bernhardt 301
17.1.8 Leila Elyounoussi 307
17.1.9 Darstellung der übrigen Fälle 316

17.2 Sinngenetische Typenbildung ... 350
17.2.1 Ausarbeitung einer Basistypik und dazugehöriger Vergleichsdimensionen ... 350
17.2.2 Typenübersicht ... 356
17.2.3 Typus I: Verwertbarkeit ... 360
17.2.4 Typus II: Herzblut ... 363
17.2.5 Typus III: Bedürftigkeit ... 366
17.3 Soziogenetische Überlegungen und Ausblick ... 370
17.4 Zentrale Ergebnisse ... 374

Teil V: Schluss ... 385

18 Verortung im wissenschaftlichen Diskurs ... 387

19 Reflexion des methodischen Vorgehens ... 393

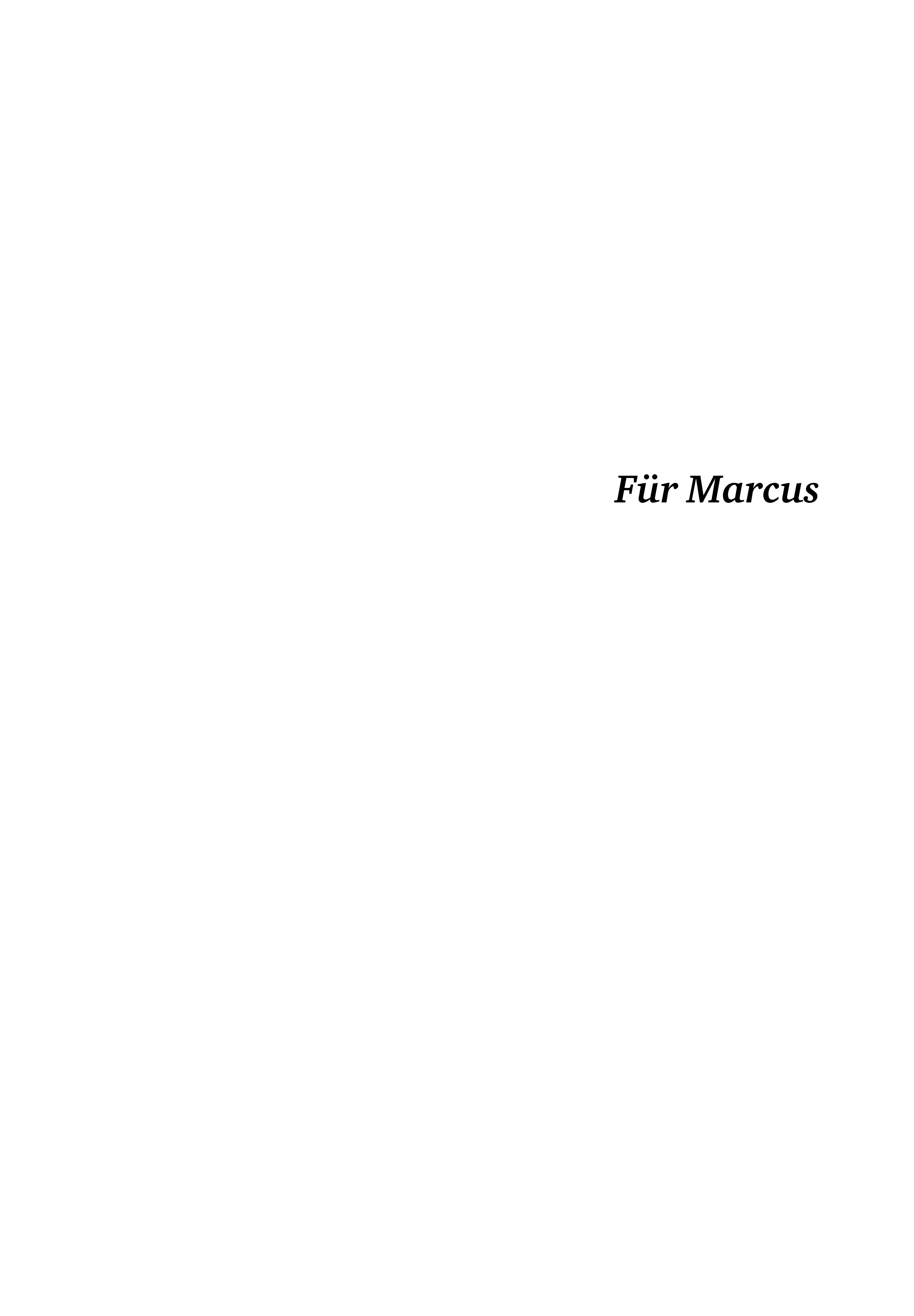
20 Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen ... 397

21 Forschungsdesiderate ... 402

22 Literaturverzeichnis ... 407

Abbildungsverzeichnis ... 436

Tabellenverzeichnis ... 437



Für Marcus

„Leistung allein genügt nicht.
Man muss auch jemanden finden,
der sie anerkennt.“[1]

1 Zitat kann nach ausgiebiger Onlinerecherche nicht eindeutig, sondern verschiedenen Personen (u. a. Marcel Mart, Lothar Schmidt und Ludwig Wittgenstein) zugeordnet werden.

Geleitwort

Um die systematische Identifikation, Information, Beratung und Betreuung von Talenten unabhängig von der sozialen Herkunft zu verbessern und jungen Menschen vergleichbare Zugänge zu vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten in der akademischen und beruflichen Bildung zu eröffnen, hat das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen 2015 gemeinsam mit der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Recklinghausen Bocholt das NRW-Zentrum für Talentförderung am Standort Gelsenkirchen-Ückendorf gegründet.

Als Plattform für Talentförderung organisiert und begleitet das NRW-Zentrum für Talentförderung mit dem NRW-Talentscouting, dem Schüler*innenstipendium NRWTalente und den TalentKollegs innovative Formate zur intensiven Förderung von leistungsstarken und engagierten Schüler*innen insbesondere aus weniger privilegierten Verhältnissen. Zu den Aufgaben des Talentzentrums gehören neben der breitenwirksamen Ausweitung von Maßnahmen der Talentförderung für mehr Chancengerechtigkeit in Nordrhein-Westfalen und der Qualifizierung respektive Weiterbildung von NRW-Talentscouts, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen auch die wissenschaftliche Aufbereitung von Fragestellungen zum Zusammenhang von Talentförderung und individuellen Aufstiegsprozessen.

Während eine langfristig angelegte wissenschaftliche Begleitstudie des NRW-Talentscoutings durch die Universität zu Köln und das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) für Sozialforschung auf Basis quantitativer Methoden Wirkungen des Programms auf die Studienaufnahme von Abiturient*innen aus akademischen und nichtakademischen Milieus oder auf spezifische Aspekte wie bspw. die Wahl geschlechtsatypischer Studiengänge untersucht, konzentrieren sich die vom NRW-Zentrum für Talentförderung angestoßenen Forschungsprojekte komplementär dazu auf die Aufarbeitung von Fragestellungen z. B. zum professionellen Selbstverständnis von Talentscouts, zum Umgang etablierter Akteur*innen in (hoch-)schulischen Kontexten mit spezifischen Instrumenten der Talentförderung oder auch zum gemeinsamen professionell-pädagogisches Handeln von Talentscouts und Lehrer*innen mittels qualitativer Methoden.

Die bisherigen Erfahrungen der institutionalisierten Talentförderung in Nordrhein-Westfalen signalisieren, dass die Verbindung von innovativer Bildungsarbeit und Bildungsforschung als miteinander verzahnter Entdeckungs-

prozess organisiert werden kann, in dem bis dato kaum zugängliche empirische Settings wertvolle Anstöße für die weitere Professionalisierung der Talentförderung liefern können. Die vorliegende Dissertation von Franziska Sophie Proskawetz ist in diesem Rahmen als Pionierarbeit von besonderer Bedeutung. Sie liefert einerseits wertvolle Hinweise zum besseren Verständnis von Begabungen unter Lehrkräften und zur damit verbundenen Nutzung von Stipendien als Instrument der individuellen Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Verhältnissen. Die Breite der von Franziska Sophie Proskawetz beschriebenen Begabungskonstrukte unter aktiven Lehrkräften signalisiert einen vielfältigen Blick auch auf solche Talente, die in etablierten Ansätzen der Begabungsförderung regelmäßig unterrepräsentiert sind. Diese Befunde legen nahe, dass die breit angelegte Förderung von Begabungen bei unterrepräsentierten Gruppen gelingen kann, wenn Lehrkräften entsprechende Instrumente in ihrem schulischen Alltag zugänglich gemacht werden. Andererseits zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass sich an die reale Praxis der institutionalisierten Talentförderung angelehnte Forschungsarbeiten mit hoher wissenschaftlicher Qualität durchführen lassen.

Für die exzellente Betreuung des Promotionsvorhabens gebührt Frau Professorin Isabell van Ackeren-Mindl diesbezüglich ein besonderer Dank.

Marcus Kottmann, April 2023

Danksagung

Zahlreiche Personen haben zum Gelingen meiner Forschung beigetragen, ohne einige Menschen wäre meine Forschung jedoch nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt folgenden Personen, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Prof.in Dr. Isabell van Ackeren-Mindl, die die (überwiegend externe) Betreuung der Promotion bereitwillig übernommen hat, jederzeit ansprechbar gewesen ist, Feedback gegeben und mir die Möglichkeit geboten hat, das Thema immer wieder im größeren und kleineren Rahmen zu präsentieren und zu diskutieren.

Für die freundliche Übernahme der Zweitbetreuung danke ich Prof.in Dr. Kathrin Racherbäumer.

Außerdem gilt mein Dank Marcus Kottmann, der die *NRW-Talentförderung* (mit dem *RuhrTalente*-Stipendium) ins Leben gerufen und mir somit die Möglichkeit gegeben hat, einen kleinen Ausschnitt davon zu beforschen. Seine Anmerkungen und Ratschläge haben mich auf dem Weg zur fertigen Arbeit immer wieder neue Ansätze und Aspekte entdecken lassen.

Für die großartige Unterstützung möchte ich dem Team des Stipendienprogramms *RuhrTalente* und den Talentscouts der Westfälischen Hochschule danken. Sie waren mir bei der Auswahl der Interviewpartner*innen behilflich und haben bereitwillig Kontakte hergestellt.

Meinen studentischen Hilfskräften, die in der Phase der Fertigstellung der Arbeit engagiert und fleißig Literaturangaben recherchiert und für Aufgaben aller Art zur Verfügung gestanden hat, bin ich sehr dankbar.

Mein ganz besonderer Dank gilt den Lehrer*innen, die bereit gewesen sind, offen und ausführlich über ihren persönlichen Werdegang zu sprechen und mir die Geschichten von Schüler*innen zu erzählen, die sie für eine Förderung empfohlen haben.

Danken möchte ich außerdem dem Schreibclub von Barbara Budrich sowie den Mitgliedern der Forschungswerkstätten, denen ich mich in den letzten Jahren angeschlossen habe. Hier bin ich stets auf offene Ohren für meine Gedanken gestoßen.

Franziska Proskawetz, April 2023

Teil I:
Einleitung

1 Ausgangslage und Problemstellung

Bildungsungleichheit allgemein und speziell im Ruhrgebiet

Bildungserfolg ist in Deutschland, auch über 20 Jahre nach der PISA-2000-Studie, immer noch stark von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängig (Klemm, 2021; Reiss et al., 2018). Werden internationale Schulleistungsvergleiche im Rückblick betrachtet, fällt zudem auf, dass Defizite des deutschen Bildungssystems schon seit den ersten Vergleichsstudien in den 1960er- und 1970er-Jahren bekannt sind (van Ackeren et al., 2015, S. 133).

In Großstädten und in Ballungsräumen wie dem Ruhrgebiet fällt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg jedoch besonders stark aus. Das Ruhrgebiet als größter Ballungsraum Deutschlands mit rund fünf Millionen Bewohner*innen unterliegt weiterhin einem Strukturwandel und ist mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die u.a. historisch zu erklären sind (DGB-Bezirk Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 4). Im Regionenvergleich ist das Ruhrgebiet gekennzeichnet durch die geringsten durchschnittlichen Haushaltseinkommen sowie die höchste Armutsquote (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249); 15 % aller Privathaushalte erhalten Transferleistungen (Jeworutzki & Schräpler, 2020, S. 17). Besonders die ehemaligen Arbeiterstadtteile sind geprägt von ökonomischen, sozialen, baulichen sowie Umwelt- und Bildungsproblemen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249). Von diesen Problemlagen sind u. a. auch die lokalen Schulen betroffen.

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet

„Häufiger als im übrigen Nordrhein-Westfalen sind Schulen in der Metropole Ruhr durch herausfordernde Rahmenbedingungen charakterisiert“ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 251). Besonders im nördlichen Ruhrgebiet können viele Schulen – oft als *Brennpunktschulen* oder *Schulen in schwierigen Lagen* stigmatisiert – nach dem Standorttypenkonzept[2] dem Standorttyp der Stufen 4 und 5 zugeordnet werden. Dies sind die Standorte mit den größten sozialen Herausforderungen. An den Schulstandorten der Stufen 4 und 5 haben

2 Das Standorttypenkonzept dient einem fairen Vergleich bei Lernstandserhebungen. Seit 2020/21 wird der neue schulscharfe Sozialindex eingeführt, der nachfolgend (siehe Kapitel 5.2) zwar erwähnt wird, für die Erhebung der vorliegenden Studie allerdings nicht mehr einbezogen worden ist.

mehr als 50 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund; im Umfeld dieser Schulen ist durchschnittlich jede*r fünfte Anwohnende Arbeitslosengeld-II-Empfänger*in (QUA-LiS NRW, 2017, S. 2). Rahmenbedingungen des Lernens sind hier besonders herausfordernd (Bellenberg, 2020, S. 96), was u. a. sowohl an dem im Ruhrgebiet als auch im übrigen Nordrhein-Westfalen höheren Anteil unbesetzter Lehrer*innenstellen liegt (Bellenberg, 2020, S. 103–106).

Seit PISA haben die Probleme dieser Schulen zwar erneut Aufmerksamkeit bekommen (Helbig & Nikolai, 2019, S. 1), sind aber bislang nur wenig erforscht (Bremm et al., 2016, S. 324). Im Folgenden sollen diese Schulen als *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* (eine Definition hierzu folgt im späteren Verlauf der Arbeit in Kapitel 5.3) bezeichnet werden.

Doppelte Benachteiligung der Schüler*innenschaft und Unterrepräsentation in Stipendienprogrammen

Obwohl „die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der Schülerinnenkomposition[3] zulässt" (Bremm et al., 2016, S. 325), werden die Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig von Schüler*innen aus dem Schulumfeld, also Schüler*innen, die in weniger privilegierten[4] Familien aufwachsen, besucht. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen einer benachteiligten sozialen Lage der Schule und einer negativen schulischen Performanz (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). Bildungserfolg ist somit herkunftsabhängig sowie abhängig vom sozialen Umfeld der Schule – wobei diese beiden Faktoren miteinander korrelieren. Folglich sind Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen oft doppelt benachteiligt.

Diese doppelte Benachteiligung schlägt sich u. a. auch in der Unterrepräsentation von Schüler*innen in Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken nieder: Obwohl Begabung und Intelligenz in der Gesellschaft normalverteilt sind (Baudson, 2020, S. 53; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 6, ausführlicher in Kapitel 7), sind Schüler*innen aus benachteiligten Lagen dort seltener als Stipendiat*innen vertreten. Wenngleich Begabtenförderungswerke ausdrücklich Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft fördern wollen (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 7, 2022, S. 15; dazu auch Kalmbach, 2018, S. 28; Kriegesmann, 2018, S. 31, S. 44), werden vergleichsweise

3 Es wird angenommen, dass an dieser Stelle versehentlich nicht gegendert worden ist.

4 *Weniger privilegiert* und *benachteiligt* werden in der vorliegenden Arbeit synonym genutzt. Darunter werden sowohl Schüler*innen gefasst, die aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen als auch Schüler*innen, die in Risikolagen aufwachsen.

wenige Schüler*innen, die in sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risikolagen[5] aufwachsen oder aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen, durch Lehrer*innen in Stipendienprogramme empfohlen[6] (Stamm, 2009, S. 27). Darüber hinaus bewirbt sich diese Schüler*innengruppe unterdurchschnittlich häufig um Stipendien und hat gleichzeitig geringere Aussicht, ein Stipendium zu erhalten (Kriegesmann, 2018, S. 38). Folglich stammten 2016 beispielsweise nur knapp 31 % der Stipendiat*innen der *Studienstiftung des deutschen Volkes* aus nichtakademischen Elternhäusern, knapp 19 % hatten einen Migrationshintergrund und 8 % der Aufgenommenen waren Fachhochschulstudierende (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 30, S. 37). Bis 2021 haben sich diese Zahlen nur geringfügig verschoben (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2022, S. 173). Da zur (Fach-)Hochschulreife führende Schulen eigene Vorschlagsrechte für die Studienstiftung besitzen, findet eine Vorselektion der Schüler*innen durch die Schulen statt. Unter den auf diesem Weg vorgeschlagenen Schüler*innen entstammen nur 15,4 % Familien mit niedriger Bildungsherkunft, was möglicherweise darauf hinweist, dass in Schule „Mechanismen greifen bzw. wirksam werden, die zu einer geringeren Berücksichtigung dieser Klientel führen" (Kriegesmann, 2018, S. 32, S. 38).

Gerade diejenigen Schüler*innen, die von einer Förderung durch Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke voraussichtlich auf ihrem weiteren Lebensweg besonders profitieren könnten, müssen oft darauf verzichten, während diese Förderung vor allem Schüler*innen aus privilegierten Familien und an Schulen in privilegierteren Lagen zukommt.

Mögliche Erklärungsansätze

Lernerfolg von Schüler*innen ist neben ihren kognitiven Fähigkeiten und sozialen Herkünften auch von schulexternen Bedingungen wie dem sozialräumlichen Umfeld der Schule und der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft abhängig. Zudem sind schulinterne Bedingungen, etwa Schulleitungshandeln und eine positive Schul- und Unterrichtskultur, weitere Einflussfaktoren (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). „Auf der Ebene der Einzelschulen konnte gleichwohl

---

5 Definition nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale der Familien, etwa dem Bildungsniveau, dem sozioökonomischen Status und der Erwerbsbeteiligung der Eltern, beschreiben. Hieraus können 3 Arten von Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 27).

6 Dieses Problem tritt auch international, u. a. in den USA, auf (z. B. Borland et al., 2000, S. 27; z. B. Reis & Renzulli, 2004, S. 121).

in der Schulforschung auch gezeigt werden, dass Schulen mit schwach entwickelter Schulqualität herkunftsbedingte Benachteiligungen verstärken, Schulen mit hoher Qualität diese abmildern können. Der Schulstandort muss offensichtlich keine schicksalshafte Bedeutung haben: So gelingt es an sogenannten erwartungswidrig guten Schulen in schwieriger sozialer Lage trotz hoher Belastungsfaktoren, schulische Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau zu befördern und eine gute Passung zwischen Kontextmerkmalen und schulischen sowie unterrichtlichen Handlungsstrategien zu erreichen" (van Ackeren et al., 2015, S. 117; dazu auch Racherbäumer et al., 2013b).

Mögliche Erklärungsansätze für die Unterrepräsentationen von Schüler*innen aus wenig privilegierter Herkunft in Begabtenförderungswerken und Stipendienprogrammen sind deshalb u. a. in den Schulen und bei den Lehrer*innen selbst zu suchen: So führen die Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften im Allgemeinen eher dazu, dass Schüler*innen aus weniger privilegierteren Lagen seltener in Stipendienprogramme empfohlen werden (z. B. Stamm, 2009, S. 52). Außerdem würden Lehrpersonen Schüler*innen oft aufgrund sehr guter Noten für begabt halten und den individuellen Lebenskontext, in dem die Schüler*innen aufwachsen und Fähigkeiten wie soziale Aufmerksamkeit, sprachliche Kreativität, Risikobereitschaft, Humor und Ausdrucksstärke entwickeln, wenig beachten (Stamm, 2009, S. 60).

Unerschlossene Begabungs- und Leistungsreserven im Ruhrgebiet

„Schulen sind immer in soziale und sozialräumliche *Kontexte* [Hervorhebung im Original] eingebettet und werden durch diese geprägt" (van Ackeren et al., 2015, S. 116). Besonders an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet, die durch vielfältige sozioökonomische Herausforderungen geprägt sind, scheinen die Potenziale von Schüler*innen noch nicht vollständig erschlossen worden zu sein – auch aufgrund des (künftigen) Arbeits- und Fachkräftemangels erscheint dies problematisch (z. B. Kiziak et al., 2011, S. 3). Darauf weist auch Bellenberg im *Bildungsbericht Ruhr* hin: „Nur durch zusätzliche Investitionen in die Köpfe der jungen Menschen lässt sich ihr Potenzial z. B. für den Fachkräftebedarf als Motor des Strukturwandels nutzbar machen" (Bellenberg, 2020, S. 135). Van Ackeren et al. plädieren dafür, gerade „in der Zusammenschau solcher regionaler und kleinräumlicher Ungleichheiten […] unerschlossene Talente und Potenziale – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion sowie Bildungsbiographie und Einkommen der Eltern, gezielt zu entdecken und spezifisch zu fördern, um

Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe [zukünftig] unabhängig vom sozialen Hintergrund zu fördern“ (van Ackeren et al., 2015, S. 80).

Maßnahmen

Wie aufgezeigt werden konnte, stehen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten besonderen Herausforderungen gegenüber. Mehr als an anderen Schulen müssen Schulleitungen, Lehrer*innen und weitere schulische Akteur*innen den ungünstigen Lernvoraussetzungen an diesen Schulen begegnen, Zeit investieren und sich mit hohem pädagogischen Engagement in den Schulalltag einbringen. Nur auf diesem Wege können fehlende Unterstützungsmöglichkeiten der Familien sowie mangelnde bildungsrelevante Ressourcen kompensiert werden (van Ackeren et al., 2021, S. 17). Besonders die Beforschung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten und ihren Akteur*innen ist relevant, um dazu beizutragen, langfristig Bildungschancengleichheit zu erhöhen (dazu auch van Ackeren et al., 2021, S. 17):

Neuere Projekte wie der Schulversuch *Talentschulen* der Landesregierung Nordrhein-Westfalens erproben exemplarisch die „Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), indem insgesamt 60 Schulen in Nordrhein-Westfalen mit zusätzlichen Ressourcen und weiteren Angeboten ausgestattet werden, sodass die Schulen ein „besonderes fachliches Förderprofil aus- oder aufbauen können“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), attraktiver werden und an den Standorten ein positiver Beitrag zur Quartiersentwicklung geleistet werden kann. Der Start der ersten 35 Schulen erfolgte im August 2019, weitere 25 Schulen folgten im August 2020 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)).

Der vom BMBF finanzierte interdisziplinäre Forschungsverbund *Leistung macht Schule* (LemaS),[7] der sich aus Wissenschaftler*innen von bundesweit 16 Hochschulen zusammensetzt und mit 300 Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich kooperiert, setzt sich seit 2018 das Ziel, die Förderung von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schüler*innen nachhaltig zu verbessern (Weigand, 2020, S. 13–15): „Die [auf insgesamt zehn Jahre angelegte] Initiative basiert auf dem Grundsatz, dass Potenzialentfaltung und Leistungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler ein selbstverständ-

7 Website zur Initiative: www.leistung-macht-schule.de (letzter Zugriff am 18.06.2022).

licher Auftrag jeder Schule ist. Das übergreifende bildungspolitische Anliegen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit“ (Weigand, 2020, S. 15).

Ebenso sollen praxisorientierte Initiativen wie die *NRW-Talentförderung*, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit entstanden ist, mit dem *NRW-Talentscouting*, dem Stipendienprogramm *RuhrTalente* und den *TalentKollegs Ruhr* dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu vergrößern (für eine ausführliche Darstellung siehe Kapitel 10 *Ansatz der NRW-Talentförderung*). KIZIAK et al. (2011) beispielsweise sehen in der Förderung durch Stipendienprogramme eine Chance, „herkunftsbedingte Benachteiligungen […] auszugleichen [und] brachliegende Potenzial[e] besser auszuschöpfen“ (Kiziak et al., 2011, S. 2).

„Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schülerinnen und Schüler zum einen in ihrer Leistungsentwicklung zu unterstützen und zum anderen Mikromechanismen der innerschulischen Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über Interaktion und Kommunikation zu reflektieren und aufzubrechen“ (Bremm et al., 2016, S. 332). Bei der Bekämpfung fehlender Chancengerechtigkeit scheinen vor allem sie (dies wird sich im Verlauf der Arbeit verstärkt zeigen; siehe Teil II: Theorie) eine herausragende Rolle zu spielen. Speziell die Lehrer*innengruppe, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen bereits aktiv fördert, indem sie sie für Stipendienprogramme empfiehlt, wird dabei in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht. Dies dient dazu, Erkenntnisse darüber zu erhalten, was diese Gruppe eventuell besonders auszeichnet.

2 Zielsetzung und Konzeption

Grundlegendes Ziel der Arbeit ist es, die handlungsleitenden Orientierungsrahmen von Lehrer*innen zu rekonstruieren, die an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten unterrichten und Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* (siehe Kapitel 10.2) empfehlen. Diese Fragestellung ist aus einer empirischen Vorstudie heraus entstanden, auf die in Kapitel 11 detaillierter eingegangen wird.

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lauten:

- Welche handlungsleitenden Orientierungen bestimmen das Handeln der befragten Lehrer*innen bei der Auswahl der Schüler*innen für Stipendienprogramme (am Beispiel des Programms *RuhrTalente*)?
- Welche Schüler*innen werden von den befragten Lehrer*innen als *förderungswürdig* bzw. *stipendienwürdig* konstruiert, kommen also für eine Empfehlung infrage? Wie wird *Förderungswürdigkeit* bzw. *Stipendienwürdigkeit* seitens der befragten Lehrer*innen demnach konstruiert?

Die Begriffe *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* sind während der Interviews von den Lehrer*innen selbst eingebracht und somit aus den vorliegenden Transkripten heraus generiert worden. Sie sind für die vorliegende Arbeit übernommen worden und folglich nicht normativ gemeint, sondern werden als soziale Konstrukte verstanden. *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* sollen für die vorliegende Arbeit synonym verwendet werden, wobei im Folgenden überwiegend der Begriff der *Stipendienwürdigkeit* genutzt wird.

Attribuierungen wie *stipendienwürdig*, *stipendienbedürftig* oder andere werden nach dem Vorbild von Bräu und Fuhrmann (2015) im vorliegenden Schriftstück kursiv gesetzt, „um deutlich zu machen, dass es sich hierbei eben nicht um vorgängige Merkmale handelt, sondern um erzeugte Zuschreibungen“ (Bräu & Fuhrmann, 2015, S. 50). Synonyme zum Begriff der *Stipendienwürdigkeit* wären Begriffe wie *Stipendieneignung*, *Stipendienpassung*, *Konstruktion von Stipendiat*innen*, *Konstruktion von potenziellen Kanditat*innen für RuhrTalente*.

Für die vorliegende Untersuchung wird angenommen, dass die Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* – je nach Sinn und Zweck, den der/die Einzelne

im Stipendienprogramm wahrnimmt – unterschiedlich ausfällt. Es wird davon ausgegangen, dass die „Vorstellung davon […], was bestimmte Individuen auszeichnet, die mehr als andere gefördert werden (sollen)“, variiert (Moser et al., 2019, S. 277).

Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt wird, spielen Stipendien im akademischen Bereich eine große Rolle (Streiter, 2005, S. 2). Zur Konstruktion von *Förderungswürdigkeit* oder spezieller zur Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* findet sich jedoch nur wenig Forschung im wissenschaftlichen Bereich. Einzelne Studien, die sich speziell mit Auswahlmechanismen (von Lehrer*innen) für Stipendienprogramme beschäftigen, werden im Verlauf der Arbeit vorgestellt.

Da im vorliegenden Forschungsvorhaben die vertiefte Sicht der Lehrer*innen fokussiert wird, beruht die Arbeit auf einem qualitativ-empirischen Ansatz und bedient sich einer interviewbasierten Forschung. Weil es sich bei der Zielgruppe um eine bislang nicht erforschte Gruppe handelt, eignet sich der qualitativ-rekonstruktive Ansatz der Dokumentarischen Methode, um zu ergründen und zu verstehen, welche handlungsleitenden Orientierungen den Empfehlungen der Lehrer*innen für Stipendienprogramme zugrunde liegen. Diese können mithilfe der Dokumentarischen Methode zugänglich gemacht werden, mit der wiederum Zugang zu einem tieferliegenden atheoretischen Wissen und konjunktiven Erfahrungsraum der Untersuchungspartner*innen ermöglicht wird (z. B. Nohl, 2017).

Da das Stipendienprogramm *RuhrTalente* seit 2016 auch räumlich am *NRW-Zentrum für Talentförderung* in Gelsenkirchen, im Rahmen der dortigen Tätigkeit der Forscherin die vorliegende Arbeit entstanden ist, angesiedelt ist, konnten die Lehrer*innen, die für das Dissertationsvorhaben befragt wurden, über bereits verfasste Empfehlungsschreiben ausfindig gemacht werden. Diese werden archiviert. Über die Mitarbeiter*innen des Stipendienprogramms besteht darüber hinaus Zugang zu den geschriebenen Empfehlungen für eine eventuelle wissenschaftliche Nachnutzung.

Inhalte der vorliegenden Arbeit können für das Fachpublikum, aber ebenso für die interessierte Öffentlichkeit, Lehrkräfte, Stipendiengeber*innen und weitere Akteur*innen der Begabungs- und Begabtenförderung, vielleicht sogar für Schüler*innen von Interesse sein. Für die Arbeit ist daher bewusst auf einen zu komplexen Sprachgebrauch verzichtet worden.

Die Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität.

3 Aufbau und Überblick

In diesem Kapitel soll die Struktur der vorliegenden Arbeit erläutert und begründet werden. Die Arbeit besteht aus fünf Teilen. Nachdem im einleitenden Teil I bereits *Ausgangslage und Problemstellung* (1) sowie *Zielsetzung und Konzeption* (2) der Arbeit erläutert wurden, widmen sich die *Teile II* bis *IV* den theoretischen Grundlagen und der Empirie der Arbeit. *Teil V* bildet den Schluss.

Im umfangreichen *Teil II: Theoretische Rahmung* werden zunächst für die Arbeit relevante begriffliche Grundlagen und Konzepte sowie der Stand der Forschung diskutiert, die für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtig sind. Abgehandelt werden die Themenbereiche *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen* (4), *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* (5), *(Schüler*innen-) Stipendienprogramme in Deutschland* (6), *Begabung* (7), *Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln* (8) und *Das soziologische Konzept des Habitus* (9).

Der Theorieteil der vorliegenden Arbeit hat folgende Ziele: Er dient dazu, begriffliche Grundlagen und Konzepte, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen, darzulegen, einen Überblick über den Forschungsstand zu geben, den Kontext, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist, vorzustellen sowie die daraus abgeleitete Fragestellung der Untersuchung zu präsentieren.

Zunächst wird dafür der *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem* (4) herausgearbeitet. Das Wissen darüber ist grundlegend für die vorliegende Arbeit, die sich insbesondere mit der Förderung von Schüler*innen weniger privilegierter Herkunft beschäftigt, die aufgrund dieser Herkunft geringere Chancen auf Bildungserfolg haben. Es wird u. a. auf *Besonderheiten im Ruhrgebiet* (4.3) fokussiert, da diese Region in der vorliegenden Untersuchung exemplarisch im Zentrum steht.

Anschließend wendet sich Kapitel 5, dem engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg folgend, *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* zu. Wie einleitend unter *Ausgangslage und Problemstellung* (1) bereits aufgezeigt, besuchen Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen meist auch Schulen an sozialräumlich benachteiligte(ren)n Standorten. Diese Schüler*innengruppe ist in Stipendienprogrammen bislang unterrepräsentiert und wird vergleichsweise selten durch Lehrer*innen in diese empfohlen. Daher sind besonders Lehrer*innen, die an *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* unterrichten, für die vorliegende Arbeit von Interesse.

Die Studie untersucht Orientierungen von Lehrer*innen, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen haben. Dabei steht das Stipendienprogramm *RuhrTalente* exemplarisch für (Schüler*innen-)Stipendienprogramme. In Kapitel 6 werden zum besseren Verständnis *Allgemeine Komponenten* (6.1), *Auswahlkriterien und Anforderungen* (6.2), *Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft* (6.3) und *Wirkungen von Fördermaßnahmen* (6.4) beleuchtet.

In der Arbeit wird davon ausgegangen, dass Vorstellungen von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit* (von Lehrer*innen) im Zusammenhang mit (impliziten) Begabungsvorstellungen (von Lehrer*innen) stehen. Auch die *NRW-Talentförderung*, in deren Kontext die Arbeit entstanden ist und das am *NRW-Zentrum für Talentförderung* angesiedelte *RuhrTalente*-Stipendienprogramm definieren einen (weiten) Begabungs- bzw. Talentbegriff. Kapitel 7 *Begabung* beschäftigt sich daher u. a. mit Begrifflichkeiten wie Begabung, Talent und Hochbegabung (7.2), setzt sich kritisch mit dem Konstrukt der Intelligenz (7.3) und mit Intelligenztests (7.4) auseinander und stellt verschiedene (mehrdimensionale) *Begabungsmodelle* (7.5) vor. *Begabungsvorstellungen* (7.6), insbesondere von Lehrer*innen sowie deren Ursprünge, werden ebenso behandelt wie das Phänomen und die Entstehung von Underachievement (7.8).

Prozesse *schulischer Leistungsbewertung und -beurteilung* (8.2) unterliegen verschiedenen Einflüssen. Da eine Stipendienempfehlung (durch Lehrer*innen) im weitesten Sinne auch als Leistungsbewertung gesehen werden kann, wird den Themen der *schulischen Leistungsbewertung -und beurteilung* (8.2), insbesondere den Schwierigkeiten, die dabei auftauchen (8.2.5), ein Unterkapitel gewidmet. Lehrer*innen sehen sich im Berufsalltag darüber hinaus mit verschiedenen Anforderungen an ihr Handeln konfrontiert (8) und sind Antinomien ausgesetzt (8.1). In Kapitel 9 werden u. a. auch Zusammenhänge zwischen Leistung und Begabung (8.2.6) aufgezeigt.

Von besonderer Relevanz für die Arbeit sind Forschungen zum *Lehrer*innenhabitus und zu schulischen Passungsverhältnissen* (9.4). Es wird davon ausgegangen, dass der Habitus einer Lehrperson – gemeinsam mit den Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln – Begabungsvorstellungen sowie Vorstellungen von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit*, beeinflusst. Forschung zu schulischen Passungsverhältnissen können Aufschluss darüber geben, weshalb (bestimmte) Schüler*innen für Stipendienprogramme empfohlen werden. In Kapitel 9 wird deshalb *Das soziologische Konzept des Habitus* thematisiert. Hier spielt besonders die *Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus* (9.2) –

auch schon mit Blick auf Empirie der Arbeit und Verbindungen zur Methodologie der Dokumentarischen Methode – eine Rolle.

In *Teil III*: *Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen* wird zunächst der Kontext, in dem die vorliegende Forschungsarbeit entstanden ist, beschrieben. Dazu wird zuerst der *Ansatz der NRW-Talentförderung* (10) mit den Programmen *NRW-Talentscouting* (10.1.) und *RuhrTalente* (10.2) vorgestellt. In Kapitel 11 wird anschließend die *Vorstudie des Forschungsvorhabens* vorgestellt, in der die Implementierung des NRW-Talentscoutings an den Kooperationsschulen untersucht wurde und aus der, zusammen mit den Beobachtungen der Stipendiengeber*innen des Stipendienprogramms *RuhrTalente*, die *Fragestellung der Untersuchung* (12) generiert wurde/hervorgegangen ist. Das Kapitel schließt mit *Methodologischen Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns* (13), bevor zum *Teil IV* der Arbeit, der *Empirie*, übergeleitet wird.

Ausgehend davon, ist *Teil IV* der *Empirie* der Arbeit gewidmet und beinhaltet *Datenerhebung* (14), *Datenaufbereitung* (15), *Datenauswertung* (16) und *Ergebnisse*.

Zunächst wird das Untersuchungsdesign der Studie erläutert. Dazu gehört die *Datenerhebung* (14) mit der Vorstellung der verwendeten Interviewform (14.1), des Interviewleitfadens (14.2), des Interviewsamples (14.3) sowie Erläuterungen zu Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews (14.4). Anschließend wird auf die *Datenaufbereitung* (15), speziell auf die Transkription der Interviews (15.1) sowie die *Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit* (15.2) eingegangen. Das Kapitel *Datenauswertung* (16) schließt diesen Teil ab und beinhaltet sowohl eine *Forscherische Selbstreflexion* (16.1) als auch Erläuterungen zur Dokumentarischen Methode (16.2) als gewählte zugrunde liegende Methodologie der Arbeit.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 17 dargestellt. Im Zentrum steht dabei eine Typologie. Bevor diese *Sinngenetische Typenbildung* (17.2) als Kern der Arbeit vorgestellt wird, werden einzelne Fälle skizziert (17.1). *Soziogenetische Überlegungen und Ausblick* (17.3) sowie ein Überblick über die *zentralen Ergebnisse* (17.4) schließen den Ergebnisteil ab.

Teil V bildet den *Schluss* der Arbeit. Eine inhaltliche *Verortung im wissenschaftlichen Diskurs* (18) und *eine Reflexion des methodischen Vorgehens* (19) zeigen auf, wie die Ergebnisse an wissenschaftliche Diskurse anschließen und welchen Limitationen das Forschungsvorhaben unterliegt. *Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen* (20) und *Forschungsdesiderate* (21), die einen Ausblick auf zukünftige Forschungsinteressen geben, schließen die vorliegende Arbeit ab.

Teil II:
Theoretische Rahmung

4 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen

„Denn wie früh entscheidet sich das soziale Schicksal!
Die Würfel fallen schnell, und wenn man die Verdikte zu begreifen beginnt,
sind sie längst ergangen."
– Eribon, 2016, S. 46 –

Im Folgenden soll die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg knapp historisch aufgezeigt und auf die wichtigsten Meilensteine eingegangen werden, wobei vorwiegend auf die Entwicklungen im 20. Jahrhundert fokussiert wird. Ebenso sollen die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im gegenwärtigen Bildungssystem erörtert werden. Besonders wird dabei auf das Ruhrgebiet eingegangen, da sich die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit auf Schulen im Ruhrgebiet konzentriert.

4.1 Historische Entwicklung

Von der Geschlossenheit der ständischen Welt hin zu Leistung als Garant des Aufstiegs

„Seit der Aufklärung ist Bildung schließlich auch mit einem
Emanzipationsversprechen versehen, das einerseits darauf zielt,
das (Bildungs-)Bürgertum als neue Klasse gegenüber Feudalen
und klerikalen Kräften aus dem traditionellen Ständedenken freizusetzen
und das andererseits in seiner marxistischen Variante auf Bildung einer
humanen Gesellschaft zielt, in der die Verhältnisse überwunden werden sollen,
die die Menschen entmündigen und entwürdigen."
– Zirfas, 2011, S. 16 –

Die Gründung des *Bundes für Schulreformen* erfolgte 1910 (z. B. Schmidt, 1994; dazu auch Kiso, 2020, S. 16), die Einführung einer obligatorischen vierjährigen gemeinsamen Grundschule durch das *Reichsgrundschulgesetz* 1920 (z. B. Herrlitz, 2019, S. 8). Die Kinder und Jugendlichen sollten damals den jeweiligen Schultypen nach Begabungen zugeordnet werden, nicht – wie vorher üblich –

nach Stand, Vermögen der Eltern und Geschlecht (Herrlitz, 2019, S. 8; dazu auch Wollersheim, 2014, S. 25). Zugang zu Bildung und Kultur sollte klassenunabhängig möglich sein und erfolgen. Damit sollte Leistung als Garant des Aufstiegs dienen, nicht die Herkunft, die in der (vorindustriellen) Ständegesellschaft traditionell als Ausdruck einer göttlichen Weltordnung galt und mit einer relativ stabilen Sozialstruktur einherging (Herrlitz et al., 2009, S. 259, S. 16). Beispielsweise wurde im Jahr 1917 in Berlin die *Berliner Begabtenschule* gegründet, in der Schüler*innen zunächst Tests absolvierten, später mehrstufige Auswahlverfahren durchliefen (Weigand, 2011a, S. 49).

Dieser Wandel hin zu einem meritokratischen Verständnis kann als erster Schritt hin zu einem gerechteren Bildungswesen und als grundlegende Neuerung begriffen werden, denn der Fokus liegt auf dem erworbenen Können des Menschen (Fend, 2019, S. 103). Meritokratie definiert Fend (2019) als „die Verleihung von Prämien nach mühevoll erworbenen Verdiensten und die gerechte Gradierung der Menschen nach diesen Verdiensten" (S. 103). Wichtig sind also Kompetenzen, Begabungen, Schulabschlüsse; Kriterien wie Geschlecht, Rasse, Herkunft, Aussehen etc. wären dagegen irrelevant (Fend, 2019, S. 104). Insbesondere betraf dies auch den Ausbau der höheren Mädchenbildung (Herrlitz et al., 2009, S. 137). Aus geschichtlicher Perspektive ist Meritokratie also zunächst ein Schritt zu einem gerechteren Bildungssystem. „Meritokratie bedeutete im Bildungswesen der letzten hundert Jahre, dass unzählige Kinder und Jugendliche, deren Eltern nicht im Besitz von Bildungstiteln waren, über ihre vergleichsweise sehr guten Leistungen sozial aufsteigen konnten" (Fend, 2019, S. 111; dazu passend auch der Gedanke des *American Dream*). Kritisch zu bemerken ist im Zusammenhang mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen dennoch, dass es Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer Schüler*innenselbstmordwelle kam, die in Verdacht steht, mit dem durch ein meritokratisches Verständnis entstandenen Leistungsdruck zusammenzuhängen (Verheyen, 2018, S. 38–39). Zudem merkt Wollersheim (2014) kritisch an, dass ein individueller Aufstieg durch Bildung zwar ermöglicht werden sollte, dennoch aber größere gesellschaftliche Verschiebungen durch das Bildungssystem mit seinen Institutionen nicht möglich waren (S. 24).

Debatte um Chancenungleichheit seit den 1960er-Jahren

„Damals galt das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande' gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem."
– van Ackeren et al., 2015, S. 77 –

In den 1960er-Jahren war es das katholische Arbeitermädchen vom Lande, eine Kunstfigur, die prototypisch von Bildungschancenungleichheit am stärksten betroffen und aufgrund seiner Herkunft – katholisch, weiblich, vom Land und aus einer Arbeiterfamilie bzw. unteren sozialen Schicht stammend – im Bildungssystem am stärksten benachteiligt war (van Ackeren et al., 2015, S. 77; Brake & Büchner, 2012, S. 32; Fend, 2008, S. 39; Herrlitz et al., 2009, S. 173). Studien im Bereich der empirischen Bildungsforschung lösten damals eine Debatte um Chancenungleichheit aus, die bis heute anhält. Seit den 1960er-Jahren gewann die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung zunehmend an Bedeutung, erreichte ihren Höhepunkt (Rudloff, 2016, S. 380) und die epochale Streitschrift *Bildung ist Bürgerrecht* (1965a) des Soziologen und Politikers Ralf Dahrendorf sowie seine Forschungsergebnisse, dass Arbeiterkinder nur 5 % der deutschen Studierendenschaft stellen (Dahrendorf, 1965b), machte auf die schichttypischen Bildungsungleichheiten aufmerksam und löste einen bildungspolitischen Diskurs aus (Rudloff, 2016, S. 366–367; dazu auch Geißler, 2012, S. 193; Stamm, 2019a, S. 7). Begriffe wie *Milieusperren*, *Bildungsbarrieren* und *Begabungsreserven* kamen auf (Herrlitz et al., 2009, S. 173; Rudloff, 2016, S. 367). Zeitgleich prägte der Theologe und Bildungsforscher Georg Picht den Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe" nachhaltig und rief in seiner gleichnamigen Schrift *Die deutsche Bildungskatastrophe – Analyse und Dokumentation* einen Bildungsnotstand aus (Picht, 1964; dazu auch Brake & Büchner, 2012, S. 30; Herrlitz et al., 2009, S. 172). Auslöser war u. a. die im internationalen Vergleich niedrige Abiturient*innenquote in Deutschland (Brake & Büchner, 2012, S. 30). Picht plädierte u. a. für die Überwindung der Starrheit des dreigliedrigen Schulsystems und stellte ökonomische Interessen ins Zentrum seiner Argumentation (dazu Brake & Büchner, 2012, S. 31). Damit begann Mitte der 1960er-Jahre die Suche nach Begabungsreserven und die Phase der Bildungsexpansion (van Ackeren et al., 2015, S. 73–75; Brake & Büchner, 2012, S. 23, 26; Geißler, 2012, S. 194).

Seit den 1970er-Jahren und in den darauffolgenden Jahrzehnten ist in Deutschland und anderen westlichen Gesellschaften die genannte Bildungsexpansion zu verzeichnen (Herrlitz et al., 2009, S. 181). Es kam sowohl zu einem Wachstum der Schüler*innenzahlen in den weiterführenden Sekundarschulen

und Hochschulen und damit zu einem Anstieg der Anzahl der Hochschulabsolvent*innen. Hauptschulen wurden dagegen immer weniger stark besucht (Herrlitz et al., 2009, S. 195). Der Stellenwert nichtakademischer Bildung verlor damit zunehmend an Status und Prestige, es folgte ein Statusverlust niedriger Bildungsabschlüsse. Unterschiede zwischen den Konfessionen, zwischen Stadt und Land und den Geschlechtern vermischten sich zunehmend (Stamm, 2019b, S. 15). „Noch vor 50 Jahren waren fast zwei Drittel der Schüler in den Gymnasien männlich. Inzwischen ist mehr als die Hälfte weiblich, und gut jeder zweite Studienanfänger ist eine Frau" (Stamm, 2019b, S. 15).

Diejenigen, die nicht von der Bildungsexpansion erfasst wurden, sind in diesem Zuge zu Bildungsverlierern geworden (van Ackeren et al., 2015, S. 76). Sie bilden die Gruppe derjenigen, die das Bildungs- und Beschäftigungssystem ohne abgeschlossene Berufsausbildung verlässt, während Hochschulabsolvent*innen zu den Gewinner*innen der Bildungsexpansion zählen (van Ackeren et al., 2015, S. 76). Nach Herrlitz et al. (2009) ist die Bildungsexpansion in erster Linie auf gestiegene Bildungserwartungen (vor allem von Mädchen) zurückzuführen (S. 195).

In Folge der Bildungsexpansion kam es zu Reformmaßnahmen des Schulsystems bis in die 1990er-Jahre hinein, womit neben der Expansion der weiterführenden Schulen speziell auch die Einrichtung der Gesamtschule als eine integrative Schulform im gegliederten Schulsystem verbunden ist (Herrlitz et al., 2009, S. 195).

Einrichtung der Gesamtschule als einer gemeinsamen Schule für alle

> „Gesamtschulen definierten nicht, wer zu ihnen passt und wer nicht.
> Sie erklärten sich für zuständig, nicht für unzuständig."
> – Wenzler, 2019, S. 74 –

Um Chancenungleichheit langfristig abzubauen und allen Kindern gute Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, sind seit der 1970er-Jahre Gesamtschulen eingerichtet worden, in denen Schüler*innen in leistungsheterogenen Gruppen unterrichtet werden (Fend, 2008, S. 40; Herrlitz et al., 2009, S. 175; Ratzki, 2019a, S. 4; Wenzler, 2019, S. 74). Ab 1963/64 konzipierte der Schulsenator Carl-Heinz Evers unterschiedliche Modelle zur Entwicklung und Erprobung von integrierten Gesamtschulen (Herrlitz, 2019, S. 9). Erwartungen an die Gesamtschulen waren u. a., neben der Herstellung einer größeren Chancengleichheit, vor allem auch die Ermöglichung von „soziale[n] Erfahrungen zwischen Kindern aus unterschiedlichen Bevölkerungsschichten" (Ratzki, 2019b, S. 11),

später wurde dieser Wunsch ausgeweitet auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrung und mit Behinderungen (Wenzler, 2019, S. 74).

Gesamtschulen sind zu einer erfolgreichen Schulform geworden (Wenzler, 2019, S. 74). Sie haben zwar zu einer Reduktion, nicht aber zur Aufhebung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg beigetragen (Fend, 1982, S. 140) und konnten in einigen Bundesländern in breiterem Umfang verankert werden (Herrlitz et al., 2009, S. 181).

Leistungsstudien bis zu den 1990er-Jahren

Schulleistungsstudien, die das Bildungssystem als Ganzes fokussieren, zielen darauf ab, „den beteiligten Ländern eine auf den Output bezogene Rückmeldung über Stärken und Schwächen ihres Bildungssystems (zu geben), und können damit Steuerungswissen für die Bildungspolitik bereitstellen" (van Ackeren et al., 2015, S. 122).

Bereits die Ergebnisse der *First International Science Study* (FISS), die Anfang der 1970er-Jahre auf die *First International Mathematics Study* (FIMS) der Jahre 1963/64 folgte, wiesen im internationalen Vergleich auf nur mittelmäßige bis unterdurchschnittliche Ergebnisse deutscher Schüler*innen hin und geben im Rückblick Hinweise darauf, dass Defizite des deutschen Bildungssystems schon lange bestehen (van Ackeren et al., 2015, S. 133).

In den 1980er- und frühen 1990er-Jahren ist die Frage nach Chancengleichheit im Bildungssystem nur wenig untersucht und diskutiert worden (Fend, 2008, S. 41). Sie geriet bis zum Start der PISA-Studien weitgehend in Vergessenheit (Brake & Büchner, 2012, S. 35); u. a. auch aufgrund einer weitgehenden Abstinenz Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien in den 1970er- und 1980er-Jahren (van Ackeren et al., 2015, S. 133–135). Erst „seit Mitte der 1990er Jahre ist eine deutlich *ausgeweitete Praxis verschiedener Formen von Vergleichsstudien* [Hervorhebung im Original] zu beobachten" (van Ackeren et al., 2015, S. 121).

Start der PISA-Studien

„Wer in der Pädagogik etwas verändern will, muss einen langen Atem haben."
– Mönks, 2000, S. 32 –

Mit den internationalen Vergleichsstudien wie den PISA-Studien (Abkürzung für *Programme for International Student Assessment*) ist die Chancenungleichheit speziell des deutschen Bildungssystems wieder in den Blick gerückt und wird seither diskutiert (Fend, 2008, S. 41; dazu auch van Ackeren et al., 2015,

S. 131). Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und der damit zusammenhängende, sogenannte PISA-Schock liegen mittlerweile etwa 20 Jahre zurück. Die weltweite Erhebung (insgesamt 79 teilnehmende Länder und Volkswirtschaften), die seitdem alle drei Jahre durchgeführt wird, hat damals u. a. den starken Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland erneut in den Fokus der Diskussionen und weiterer Forschungsvorhaben gerückt.[8] Nach van Ackeren et al. (2015) markiert der Befund der PISA-2000-Studie „das Ende einer Entwicklung, die mit einer internationalen Spitzenstellung des deutschen Bildungssystems begonnen hat" (S. 131).

Die PISA-Studien attestieren den deutschsprachigen Bildungssystemen allgemein einen Modernitätsrückstand, spezieller eine „erstaunliche soziale Selektivität" (Fend, 2008, S. 42) und geringe Chancen für Schüler*innen aus Nichtakademiker*innenfamilien sowie Migrant*innenkinder als „neue Risikogruppen" (Fend, 2008, S. 44; Herrlitz et al., 2009, S. 244). Dabei werden Kinder aus Nichtakademiker*innenfamilien und/oder benachteiligten Lagen nicht *aktiv* ausgeschlossen (Fend, 2008, S. 42). Vielmehr werden diese Herkunftsgruppen *passiv* benachteiligt. Zudem entscheiden sich „Eltern aus bildungsferneren Schichten bei gleicher Begabung ihrer Kinder wie jene aus bildungsnahen Schichten weniger für gymnasiale Bildungsgänge" (Fend, 2008, S. 43). Eltern aus diesen Schichten wollen weniger Risiken eingehen (Kosten-Nutzen-Kalkulationen) (Fend, 2008, S. 43). Sie verfügen über ein geringeres kulturelles Kapital, also eine größere Distanz zu Bildungsprozessen, sowie über ein geringeres soziales Kapital (Bourdieu, 1983; dazu auch Fend, 2008, S. 43). Eine ebenso große (subtile) Rolle wie der Habitus des Elternhauses spielen aber auch Erwartungshaltungen von Lehrer*innen, insbesondere *vor* Übergangsentscheidungen (dazu z. B. Haeberlin, 2002, S. 99). Lehrer*innenerwartungen (siehe Kapitel 8.2.5) können Leistungen steuern. Damit ist die vorliegende Arbeit im Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im gegenwärtigen Bildungssystem angekommen, der weitaus subtiler ist und auf den im Folgenden eingegangen wird.

8 Andere internationale Vergleichsstudien wie die *Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung (IGLU)* und die *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* kommen zu übereinstimmenden Ergebnissen.

4.2 Gegenwärtiges Bildungssystem

„Auch wenn die Kinder einen völlig anderen Beruf, andere Interessen
und Freunde,andere Fähigkeiten und einen anderen Lebensstil haben
als die Eltern,bleibt die soziale Position relativ zum Rest der Gesellschaft
in den meisten Fällen sehr ähnlich."
– Rehbein, 2015, S. 19 –

„Seit der Umbruchphase im Aufklärungsalter um 1800 beschleunigt sich die geschichtliche Entwicklung. Was vor acht Generationen nur ein Privileg der dünnen Oberschicht war, ist in zweihundert Jahren zum Recht für den gesamten Nachwuchs der Gesellschaft geworden" (Herrlitz et al., 2009, S. 251). Auch wenn Herrlitz et al. in ihrer *Einführung zur deutschen Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* zusammenfassend eine historische Entwicklung hin zu einem chancengerechteren Bildungssystem feststellen,[9] besteht gegenwärtig noch keine Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. Dieses reproduziert die gesellschaftliche Ungleichheit vielmehr (Fend, 2019, S. 108). Das Schulsystem ist zwar durchlässig, mit Stamm (2019b) ist allerdings anzumerken, dass diese Durchlässigkeit „fast nur von oben nach unten und kaum von unten nach oben funktioniert" (Stamm, 2019b, S. 14). Schulformwechsel erfolgen öfter in anforderungsärmere Schultypen als in anforderungshöhere Schultypen (Kost, 2019, S. 35). Kinder aus privilegierteren Verhältnissen verfügen in ökonomischer, kultureller und sozialer Hinsicht in der Schule zudem weiterhin über erhebliche Startvorteile und höhere Erfolgschancen (Herrlitz et al., 2009). Dies ist u. a. erneut ein zentrales Ergebnis der aktuelleren PISA-Studien (z. B. OECD, 2019).

Denn wie schon ihre Vorgänger zeigt auch die aktuellste PISA-Erhebung aus 2018 mit 5.451 teilnehmenden Schüler*innen in 226 deutschen Schulen wieder den starken Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland auf (OECD, 2019, S. 10): Der entsprechende Faktor liegt für Deutschland über dem OECD[10]-Durchschnitt (beruhend auf einem Mittelwert aus 37 OECD-Mitgliedsstaaten) und hat sich seit 2009 verstärkt (OECD, 2019, S. 5). Besonders in der Lesekompetenz der Schüler*innen, die 2018 schwerpunkmäßig begutachtet wurde, zeigen sich für Deutschland Leistungsunterschiede zwischen denjenigen Schüler*innen privilegierter und denen we-

9 Die Zeit des Nationalsozialismus als „bildungsfeindliche Diktatur" (Herrlitz et al., 2009, S. 261), die tiefe Einschnitte in das Bildungswachstum darstellte (Herrlitz et al., 2009, S. 260), soll an dieser Stelle ausgeklammert werden.

10 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

niger privilegierter Herkunft (OECD, 2019, S. 5). Schüler*innen privilegierter Herkunft erreichen in Deutschland 113 Punkte mehr als Schüler*-innen weniger privilegierter Herkunft (OECD, 2019, S. 5). Im Jahr 2009 war der Abstand noch kleiner und lag bei 104 Punkten (OECD, 2019, S. 5). Der Abstand im OECD-Durchschnitt liegt 2018 bei nur 89 Punkten (OECD, 2019, S. 5).

Während der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2009 noch bei 18 % lag, liegt er 2018 bei 22 % (OECD, 2019, S. 1). Von diesen Schüler*innen wächst die Hälfte in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen auf (OECD, 2019, S. 7). Bei der Erhebung der Lesekompetenz wird zwischen verschiedenen Migrationshintergründen unterschieden: Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation erzielen mehr Punkte als Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation und haben einen Leistungsvorsprung von 21 Punkten vor der erstgenannten Gruppe (OECD, 2019, S. 7). Betrachtet man die gesamte Gruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (also der ersten und zweiten Generation zusammen) erzielen diese im Bereich Lesen 63 Punkte weniger als die Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (OECD, 2019, S. 7). Dennoch ist hervorzuheben, dass trotz der tendenziellen Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund 16 % dieser Gruppe ein hervorragendes Leistungsniveau erreicht, d. h., sich im obersten Viertel wiederfindet. Der entsprechende OECD-Durchschnitt ist vergleichbar und liegt hier bei 17 % (OECD, 2019, S. 7).

Die *Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen* stellt Klemm auch in seiner gleichnamigen Expertise fest und spricht seit der PISA 2000-Studie in mehreren Bereichen von einer Stagnation bis hin zu einer „tendenziellen Verschärfung sozialer Ungleichheit“ (Klemm, 2021, S. 5). Ein echter Fortschritt sei nicht erkennbar; vielmehr gehöre Deutschland zu den Schlusslichtern der PISA-Untersuchung (Klemm, 2021, S. 9).

Allerdings haben leistungsstarke Schüler*innen aus weniger privilegierteren Herkunftsfamilien im Vergleich zu denjenigen aus privilegierteren Herkunftsfamilien seltener ehrgeizige Ziele. So rechnen zwei Drittel dieser Schüler*innen nicht damit, zukünftig einen Hochschulabschluss zu erwerben, während es aufseiten der privilegierten Schüler*innen nur ein Viertel ist (OECD, 2019, S. 6). Diese Schüler*innen leben häufiger in sozial benachteiligten Vierteln und besuchen dementsprechend auch häufiger Schulen in benachteiligten Lagen (siehe die Passage zur sozialen Segregation in Kapitel 5 *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten*).

Ein weiteres hervorzuhebendes Ergebnis aus der PISA-Erhebung 2018 sind die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten Lagen, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

Der allgemeine Mangel an Lehrer*innen in Deutschland stellt u. a. ein anhaltendes Problem dar, das sich aktuell und zukünftig besonders auf die Situation an Schulen in benachteiligten Lagen auswirken wird.[11] Dort sind Angaben der Schulleitungen zufolge 70 % der Schüler*innen bis zu einem gewissen Grad von Unterrichtsbeeinträchtigungen durch Lehrer*innenmangel betroffen (OECD, 2019, S. 6; dazu auch Helbig & Nikolai, 2019, S. 2). Qualifizierte Lehrer*innen können für diese Schulen seltener gewonnen und seltener langfristig gebunden werden (Racherbäumer et al., 2013a, S. 227). An Schulen in privilegierteren Lagen gilt dies für nur 34 % der Schüler*innen (OECD, 2019, S. 6). Diese Prozentsätze liegen weit über dem OECD-Durchschnitt von 34 % bzw. 18 % (OECD, 2019, S. 6).

Es wird auch über einen Mangel an (materieller) Schulausstattung geklagt. Dies könnte ein Grund sein, weshalb Lehrer*innen sich eher von Schulen in benachteiligten Lagen abwenden, die ihnen als unattraktiv erscheinen dürften (Helbig & Nikolai, 2019, S. 7). Helbig und Nikolai (2019) kommen in ihrer Studie, in der sie untersuchen, wie die soziale Mischung an Schulen mit deren Qualität zusammenhängt, zu dem Befund, „dass die sozial am stärksten benachteiligten Schulen [Berlins] auch die ungünstigsten Rahmenbedingungen aufweisen" (S. 25). Es bräuchte also eine verbesserte Ausstattung an Schulen in benachteiligten Lagen.

Trotz der aufgezeigten, gegenwärtig anhaltenden fehlenden Chancengerechtigkeit liegen in Deutschland 10 % der Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen im oberen Viertel der Leistungsverteilung (OECD, 2019, S. 5). Der OECD-Durchschnitt liegt bei 11 % (OECD, 2019, S. 5). Die Autoren der *Ländernotiz Deutschland* zeigen sich verhalten optimistisch: „Dies zeigt, dass sozioökonomische Benachteiligung nicht unüberwindbar ist" (OECD, 2019, S. 5).

Wo liegen die Ursachen für die anhaltende fehlende Chancengleichheit im Bildungssystem? Auf mögliche Ursachen soll im Folgenden eingegangen werden:

---

11 Geschichtlich gesehen wechseln sich Phasen des Lehrer*innenmangels mit Überfüllungsphasen ab (z. B. Herrlitz et al., 2009, S. 253).

Gegensätzliche Funktionen von Schule (Individualisierte Förderung vs. Selektion)

Die anhaltende fehlende Chancengleichheit im Bildungssystem wird u. a. darauf zurückgeführt, dass Schule zwei konträre Funktionen hat. Zum einen soll Schule individualisiert fördern, um Benachteiligung auszugleichen, auf der anderen Seite hat Schule eine Selektionsfunktion (die durch das Erteilen von Zeugnissen und Zugangsberechtigungen wirkt) und die zum Erhalt der sozialen Differenz führt, indem sie die gesellschaftlichen Strukturen reproduziert (Reproduktion der Sozialstruktur; Kamm, 2019, S. 10). Selektion gilt dann als legitim, wenn sie dem meritokratischen Anspruch entspricht; sie gilt als illegitim, wenn sie leistungsfremd ist (Hormel, 2010, S. 176). Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld (gesellschaftliche Reproduktionsfunktion durch Selektion und Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung), das nicht leicht lösbar scheint (Kamm, 2019, S. 12). Dazu kommt, dass Studien, z. B. diejenige von Breidenstein (2012), zeigen, dass Selektion durchaus ein „gewollter Bestandteil der Aufgaben in der Schule“ (Kamm, 2019, S. 12) ist und professionserleichternd sein kann.

Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems und damit einhergehendes Förderdefizit

Die Schule verstärkt die soziale Ungleichheit weiter, vor allem durch das dreigliedrige Schulsystem, das tendenziell nach (früher) Homogenität innerhalb der Schüler*innenschaft strebt, früh auf Schulformen verteilt und damit soziale Ungleichheit reproduziert (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 105–106; Geißler, 2012, S. 200; Schümer, 2008, S. 36). Besonders schwache Schüler*innen ziehen einen Nachteil aus der Bildung leistungshomogener Gruppen (Schümer, 2008, S. 36). Trotz des Homogenitätsstrebens ist die Forderung nach individueller Förderung in den letzten Jahren stärker geworden (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 106). Damit einher geht eine stark unterentwickelte deutsche Förderkultur, die als ein PISA-Ergebnis selten beachtet worden ist (Geißler, 2012, S. 199). So ist die Förderung leistungsstarker Schüler*innen in Deutschland noch zu intensivieren (Reiss et al., 2018, S. 17). Geissler (2012, S. 199) begründet dieses Förderdefizit mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrer*innenseins – es besteht zum einen ein Mangel an Förderpersonal und zum anderen „nur wenig institutioneller Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten“ (Geißler, 2012, S. 199) – und erwähnt stattdessen „allgemein akzeptierte, *institutionalisierte ‚Abschiebemechanismen‘* [Hervorhebung im Original] für leistungsschwache Schüler“ (Geiß-

ler, 2012, S. 199), die durch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems ermöglicht werden.

Ungleiche familiale Entwicklungschancen und ein vorherrschender Mittelschichtshabitus

Den Vorstellungen der Schule entspricht ein Mittelschichtshabitus, der in Schule vorherrschend ist und auch von den meisten Lehrer*innen verkörpert und bevorzugt wird (Schümer, 2008, S. 34). In privilegierteren Familien werden sowohl schulrelevante Fähigkeiten und Interessen als auch Verhaltensweisen wie Motivation, die den Schulerfolg begünstigen, beiläufig ausgebildet (dazu auch Geißler, 2012, S. 197; auch Stamm, 2009, S. 35). Kinder aus benachteiligten Lagen, die ohnehin schon mit Startschwierigkeiten in die Schule kommen, haben aufgrund ihres Habitus in der Schule noch mit weiteren Problemen zu kämpfen.

Leistungsfremder sozialer Filter in Familie und Schule

„Im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsfremder sozialer Filter. Wer diesen Filter ignoriert, unterliegt einer *meritokratischen Illusion* [Hervorhebung im Original]. Der leistungsfremde Filter hat seine Wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen“ (Geißler, 2012, S. 198). Familial bedingt ist dieser Filter, da Familien aus weniger privilegierten Verhältnissen ihre Kinder, z. B. oft trotz Gymnasialempfehlung, lieber auf eine niedrigere Schulform schicken. Ein umgekehrtes Phänomen findet sich bei privilegierten Familien, die ihre Kinder – oft unabhängig von einer Empfehlung – aufs Gymnasium schicken (Geißler, 2012, S. 198). „Dieser familial bedingte soziale Filter wird in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht leistungsgerechte Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt“ (Geißler, 2012, S. 198), wie in Kapitel 8.2.5 um Lehrer*innenerwartungseffekte noch herausgearbeitet wird.

Prädiktoren für Schulerfolg sind abhängig von sozialer Herkunft

Meier (2011) geht (in seiner ethnographischen Studie in einer überdurchschnittlich erfolgreichen Klasse) der Frage nach, wie Schulerfolg praktisch hergestellt wird, also was die Praktiken des Schulerfolgs sind. Meier (2011, S. 41) legt als Indikator für Schulerfolg Noten fest. Dies geschieht u. a. auch deshalb, weil Noten sowohl für Lehrer*innen als auch für Eltern und Schüler*innen als wichtigstes Kriterium für Schulerfolg gesehen werden (Meier, 2011, S. 41). Meier (2011, S. 42) weist darauf hin, dass Intelligenz nach Schrader und Helmke (2001) der wichtigste Prädiktor für Schulerfolg ist, allerdings nach

Sauer und Gamsjäger (1996, S. 275) von Schichtzugehörigkeit und materiellen Ressourcen des Schülers/der Schülerin abhängt. Schichtzugehörigkeit scheint also wichtig für den Schulerfolg zu sein (Meier, 2011, S. 42). „Die Forschungslage kann dahingehend zusammengefasst werden, dass Schulerfolg am besten durch die Variable Intelligenz prognostiziert werden kann, wobei diese Variable von sozialen Einflüssen wie der Schichtzugehörigkeit, dem Milieu oder der schulischen und außerschulischen Umwelt abhängig ist" (Meier, 2011, S. 42).

Inwiefern Lehrer*innen zum Zustandekommen dieser Ungleichheit beitragen, ist nicht gänzlich geklärt. Viele Studien, von denen hier nur exemplarisch einige genannt werden, sprechen dafür, dass Lehrer*innen Anteil daran haben (Ditton, 2016; Solga & Dombrowski, 2009, S. 48f). Denn zum einen gehören Lehrer*innen der Institution Schule an, verfolgen also eine konkrete Tätigkeit, zum anderen bringen sie ganz unterschiedliche, sozialisationsbedingte Erfahrungen und Orientierungen mit in den Beruf.

Exkurs: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Besetzung von Chefposten

„Je näher man an die eigentlichen Schaltstellen der Macht kommt,
umso schärfer fällt die soziale Selektion aus."
– Hartmann, 2002, S. 81 –

Dass die soziale Herkunft sogar bis in die Besetzung von Chefposten, besonders in der Wirtschaft, hineinwirkt, hat der Elitesoziologe Michael Hartmann schon in seiner 2002 publizierten Studie *Der Mythos von den Leistungseliten* nachgewiesen und auf den engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Zugangschancen in Elitepositionen (in Deutschland, aber auch international) aufmerksam gemacht (Hartmann, 2002). Unter Eliten sind dabei nach Hartmann (2013) „jene Personen zu verstehen, die aufgrund ihrer Position an der Spitze wichtiger gesellschaftlicher Organisationen in der Lage sind, gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich zu beeinflussen" (S. 21; dazu auch Hartmann, 2007, S. 18). Hartmann (2007) sieht in ihnen keine „neutralen Sachverwalter externer Zwänge" (S. 16), sondern im Gegenteil eine Personengruppe, die „bewusst, und das teilweise ganz massiv, eigene Interessen" (S. 16) verfolgt.

Indem Hartmann in seiner 2002 veröffentlichten Promoviertenuntersuchung die soziale Herkunft von Promovierten der Kohorten 1955, 1965, 1975 und 1985 aus

den Ingenieur-, Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften analysierte, konnte er feststellen, „dass zwischen der sozialen Herkunft und der Besetzung einer hohen Führungsposition in der deutschen Wirtschaft ein sehr enger Zusammenhang besteht" (Hartmann, 2002, S. 70), und zeigt so, dass soziale Auslese (trotz der Promotion als „höchste[r] und sozial auch selektivste[r] Bildungsabschluss" (Hartmann, 2002, S. 71) ganz direkt wirkt. Es findet bei der Besetzung von Führungspositionen demnach eine „vom Bildungstitel vollkommen unabhängige Selektion" (Hartmann, 2002, S. 71) statt, „die den Zugang für aus der Arbeiterklasse und den Mittelschichten stammende Promovierte ganz massiv zusätzlich einschränkt" (Hartmann, 2002, S. 117). Neben einer privilegierten Herkunft aus dem Bürger- und Großbürgertum (Hartmann, 2013, S. 47) bestünde das Sozialprofil der Eliten aus einem geringen Ausländeranteil und wenigen Frauen (Hartmann, 2013, S. 36–40).

Hartmann arbeitet zudem unter der Überschrift *Leistung oder Habitus*? heraus, dass ein dem Entscheidungsträger ähnlicher Habitus – bei gleicher Leistung der Bewerber*innen – oft über eine Zusage entscheidet (Hartmann, 2002, S. 118–119): „Deshalb neigen sie [=die Entscheidungsträger] dazu, die Entscheidung zugunsten von Personen zu treffen, die ihnen im Verhalten und Einstellungen ähneln. Die sicherste Grundlage für ähnliche Verhaltens- und Beurteilungsmuster bietet nun aber eine vergleichbare Herkunft" (Hartmann, 2002, S. 120). Dieses Bedürfnis nach Ähnlichkeit spiegele sich in Redewendungen wie *Die Chemie muss stimmen* oder *Man muss auf gleicher Wellenlänge kommunizieren können* wider (Hartmann, 2002, S. 121). Darüber hinaus zeigt Hartmann, dass die soziale Herkunft sowohl Struktur als auch Ausmaß von Karrieren beeinflusst (Hartmann, 2002, S. 80). In diesem Zusammenhang kritisiert Hartmann die deutsche Exzellenzinitiative, die nach dem Matthäus-Prinzip *Wer hat, dem wird gegeben* bereits bestehende Qualitätsunterschiede zwischen Universitäten noch weiter verstärken würde (Hartmann, 2007, S. 78–79).

Meritokratie aus gegenwärtiger Perspektive

Aus gegenwärtiger Perspektive ist Meritokratie nicht gerecht (dazu auch Fend, 2019, S. 107), denn Voraussetzungen für eine Leistungserbringung hängen von unverschuldeten Faktoren wie der genetischen Ausstattung eines Individuums oder genetischen Krankheiten ab; auch das Aufwachsen in Armut oder Vernachlässigung im Elternhaus (eingeschränktes Förderpotenzial von Elternhäusern) gelten als fähigkeitsmindernd (Fend, 2019, S. 107). Bei diesen Indi-

viduen plädiert Fend für ein Mehr an (differenzieller) Förderung. Dies gelte ebenso für weitere Gruppen, z. B. die der Hochbegabten (Fend, 2019, S. 107).

Legt man den Begabungsbegriff zugrunde, so wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen nach ihren Begabungen und nicht nach ihrer sozialen Herkunft ausgewählt werden (Weigand, 2011a, S. 49): Der Begabungsbegriff „geht aus von der prinzipiellen Möglichkeit der Begabung eines jeden Individuums, unabhängig von dessen sozialer Herkunft. Er macht aufmerksam auf die Benachteiligung bestimmter sozialer Schichten im Schulsystem und begünstigt schließlich den Versuch der Herstellung von (Chancen-)Gleichheit durch Begabungsförderung und Begabungspolitik“ (Weigand, 2011a, S. 49–50).

4.3 Besonderheiten im Ruhrgebiet

„Gerade in den Stadtteilen,
die häufig als soziale Brennpunkte bezeichnet werden,
liegen auch besondere Potenziale.“
– El-Mafaalani 2020b, S. 285 –

In Deutschland sind Bildungschancen regional ungleich verteilt. Von besonders ungleichen Bildungschancen ist dabei das Ruhrgebiet betroffen. Van Ackeren et al. sprechen in Bezug auf das Ruhrgebiet von „bemerkenswerte[n] regionale[n] Ausdifferenzierungen“ (van Ackeren et al., 2015, S. 80). Das vorliegende Kapitel geht auf die (geschichtlichen) Ursachen der gegenwärtigen Situation ein. Beispielhaft soll besonders die Stadt Gelsenkirchen genannt werden, da hier das *NRW-Zentrum für Talentförderung* angesiedelt ist.

Geschichtlicher Abriss

Das Ruhrgebiet hat als größter Ballungsraum Deutschlands, bestehend aus 53 Städten und Gemeinden, mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen (Terpoorten, 2014, S. 83; siehe auch Jeworutzki et al., 2017). Mit diesen beschäftigt sich u. a. Terpoorten in seiner Untersuchung *Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* und nimmt dafür eine umfassende Bestandsaufnahme vor. Während für ganz Deutschland der enge Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft belegt ist, fällt dieser Zusammenhang im Ruhrgebiet besonders stark aus (siehe Kapitel 1 *Ausgangslage und Problemstellung*). Ebenso legen Publikationen wie *Wege zur Metropole Ruhr* von Schräpler et al. (2017)

einen Fokus auf die Zusammenhänge zwischen sozialräumlichen Aspekten und Bildungserfolg (im Ruhrgebiet) während der letzten Jahrzehnte.

Das Ruhrgebiet hatte in der Vergangenheit, als größter Montanstandort Europas und führende Industrieregion, einen besonders hohen Bedarf an Arbeitskräften. Dies führte Ende des 19. Jahrhunderts zu Zuwanderung von Arbeiter*innen aus Polen und den preußischen Ostprovinzen und insgesamt zu einem starken Zuwachs der Einwohner*innenzahl im Ruhrgebiet (Terpoorten, 2014, S. 84–85). Die Industrie beeinflusste die Berufsstruktur der Bevölkerung stark, die Arbeiter*innenschaft machte einen Großteil der Gesamtbevölkerung aus und neben Fabriken und Zechenanlagen entstanden auch zunehmend Werksiedlungen (Terpoorten, 2014, S. 85). Eine Ausbildung, die über eine Facharbeiter*innenausbildung hinausging, wurde nicht benötigt. Gymnasien gab es dementsprechend nur vereinzelt (Terpoorten, 2014, S. 85–86). Dies behinderte auch die Entstehung einer akademischen Mittelschicht im Ruhrgebiet (Terpoorten, 2014, S. 85).

Entfallene Bildungschancen im Bergbau und gegenwärtige Situation

Durch die Stilllegung der Bergwerke im Ruhrgebiet in den letzten Jahrzehnten, Ausgangspunkt bildete die Bergbaukrise seit 1958, sind nicht nur zahlreiche Arbeitsplätze im Bergbau verloren gegangen, sondern auch Ausbildungschancen im Bergbau entfallen (Jeworutzki et al., 2017, S. 57). Seitdem ist das Ruhrgebiet von einem kontinuierlichen Strukturwandel betroffen, der sich auch in der gegenwärtigen Bildungslandschaft niederschlägt (Terpoorten, 2014, S. 86; dazu auch Jeworutzki et al., 2017, S. 55; dazu auch RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 19). Gymnasien und Universitäten wurden gegründet, um „der Bevölkerung der Region eine längere und bessere Ausbildung zu ermöglichen“ (Terpoorten, 2014, S. 86; dazu auch RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 19). „Insgesamt wurden von 1961 bis 2009 im Ruhrgebiet 21 Universitäten und Hochschulen gegründet, davon allein sieben erst nach dem Jahr 2000“ (Röhl et al., 2018, S. 30).

Die historische Entwicklung des Ruhrgebiets wirkt sich noch stark auf die gegenwärtige Situation aus (Terpoorten, 2014, S. 86–87) im *Bildungsbericht Ruhr 2020* wird von einer „Region im Um- und Aufbruch“ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 19) gesprochen. „Ausgeprägte Armutsmilieus mit migrantischer Prägung, die sich räumlich überwiegend in den ehemaligen Arbeiterquartieren der Städte konzentrieren“ (Terpoorten, 2014, S. 87; dazu auch RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 19), ersetzen die klassischen Arbeitermilieus der Bergleute. Das Ruhrgebiet weist insgesamt eine hohe Quote

an Arbeitslosigkeit sowie einen hohen Ausländer*innenanteil auf (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 19). „Darüber hinaus werden Maximalwerte hinsichtlich der Betroffenheit durch Kinderarmut erreicht“ (Terpoorten, 2014, S. 118). Dies geht einher mit einer Benachteiligung der jungen Generation, die in bestimmten Stadtgebieten „dramatische Ausmaße annimmt“ (Terpoorten, 2014, S. 118). Gut qualifizierte junge Menschen wandern dagegen eher ab (Röhl et al., 2018, S. 3). Merkmale sozialräumlicher Segregation, die besonders im Ruhrgebiet stark ausgeprägt ist, werden in Kapitel 5.1 behandelt. Terpoorten resümiert: „Diese Befunde sind alarmierend, denn sie zeigen, dass in Stadtteilen mit einer bereits benachteiligten und bildungsfernen Bevölkerung sich diese Benachteiligung in Form einer niedrigen Bildungsaspiration weiter fortsetzt“ (Terpoorten, 2014, S. 190).

Nordrhein-Westfalen, das Ruhrgebiet und die Stadt Gelsenkirchen im Vergleich

Risiken für Bildungserfolg liegen in schwierigen sozialen Rahmenbedingungen wie einem eher niedrigen Familieneinkommen, Arbeitslosigkeit der Eltern und eher niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern begründet. Diese Risikolagen fallen häufig mit einem Migrationshintergrund der Familien zusammen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 6). In Nordrhein-Westfalen wachsen mehr als ein Drittel aller Kinder in einer oder mehreren dieser Risikolagen auf (Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 3). Im Ruhrgebiet sind die Risikoquoten noch deutlich höher. Als Indikator für die Risikoquote kann der Anteil der Kinder unter 18 Jahren in Familien mit SGB-II-Bezug auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte in NRW herangezogen werden. Der Durchschnittswert des SGB-II-Bezugs liegt in Nordrhein-Westfalen bei 18,6 % (Dezember 2019). Dieser Wert liegt ein Drittel über dem Durchschnittswert für Deutschland (13,8 %) und ist damit fast dreimal so hoch wie in Bayern mit 6,3 % (Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 3). Die lokale Analyse des Indikators weist insbesondere für die Ruhrgebietsstädte deutlich höhere Risikowerte aus: Gelsenkirchen 41,5 %, Essen 33,1 %, Duisburg 30,8 %, Dortmund 30,1 % und Hagen 29,4 % (Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 11). Die höhere finanzielle Risikolage der Eltern korreliert häufig auch mit der Risikolage durch niedrige Bildungsabschlüsse.

Die negativen Auswirkungen der familiären Risikolagen auf die Entwicklung der Kinder lassen sich beispielhaft an den Schulabschlüssen von Schüler*innen in Gelsenkirchen, die der *Schülerjahresstatistik 2017/2018* der Stadt entnommen sind, im Vergleich zu den erreichten Schulabschlüssen in NRW für

das Schuljahr 2015/16 belegen: Auffallend für Gelsenkirchen, im Vergleich zum NRW-Durchschnitt, ist, dass mehr als doppelt so viele Schüler*innen die Schule ohne Abschluss beenden (Gelsenkirchen: 11,8 %/NRW: 5,3 %). Bei den Schulabschlüssen lässt sich für Gelsenkirchen eine deutliche Verschiebung hin zu niedrigeren Abschlüssen im Vergleich zu den NRW-Durchschnittswerten feststellen (Stadt Gelsenkirchen, 2017, S. 115).

In Gelsenkirchen weisen die Stadtteile in den Bezirken *Mitte* und *Süd* SGB-II-Quoten von über 50 % auf. Armut und die Abhängigkeit von Transferleistungen sind hier vielfach Normalität. Diese familiären Randbedingungen von Familien in Risikolagen wirken sich in der Regel negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, ihre schulischen Leistungen und damit ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen aus. „Kinder aus benachteiligten Familien werden zu benachteiligten Erwachsenen – die Armut (auch im Sinne von Bildungs- und Chancenarmut) wird ‚vererbt', und die Armutsstrukturen verfestigen sich in diesen Stadtgebieten", so Terpoorten (2014, S. 190). Den Hemmnissen und Benachteiligungen von Schüler*innen in Risikolagen hinsichtlich des Erfolgs ihrer Bildungsbiografien und damit Chancengleichheit für gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe gilt es deshalb bereits frühzeitig durch geeignete Maßnahmen und Angeboten entgegenzuwirken.

Im Ruhrgebiet sind besonders häufig Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten zu finden, um die es im Folgenden gehen soll.

5 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Um zu verstehen, wie Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten entstehen, soll im vorliegenden Kapitel zunächst ein Blick auf die Ursprünge sozialer Segregationsprozesse geworfen werden, mit denen auch schulische Segregationsprozesse einhergehen. Dabei wird der Fokus auf das Ruhrgebiet gelegt. Anschließend wird die (frühere) Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen, die Schulen den Standorttypen 1 bis 5 zuordnet, vorgestellt. Abschließend wird die Entscheidung, in der vorliegenden Arbeit von *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* zu sprechen, begründet und der Versuch einer Definition unternommen.

5.1 Soziale und schulische Segregation (im Ruhrgebiet)

In den letzten Jahren sind einschlägige Texte und Studien mit Titeln wie *Auf die Adresse kommt es an …* (El-Mafaalani et al., 2015) oder *Wenn die Adresse über die persönliche Zukunft entscheidet* (Meier & Witte, 2010) erschienen, die betonen, wie stark die sozioökonomische Herkunft und der damit in Zusammenhang stehende Wohnort Bildungserfolg und damit Lebensperspektiven eines Individuums voraussagen können. Anhand des Wohnorts lässt sich mit großer Wahrscheinlichkeit erahnen, wie wohlhabend, gebildet und auch kinderreich die ansässige Bevölkerung im Durchschnitt ist (Meier & Witte, 2010, S. 5). Dabei fallen ein hoher Anteil an ausländischen Zuwanderern, hohe Armutsraten und Kinderreichtum – Familien mit drei und mehr Kindern haben bereits ein deutlich erhöhtes Armutsrisiko – oft zusammen (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 7; dazu auch Cremer, 2018, S. 78–79). Die Korrelation demographischer, ethnischer und sozialer Segregation in deutschen Städten wächst. Dies ist besonders häufig in Großstädten oder Metropolregionen, wie auch dem Ruhrgebiet, der Fall (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 6). Dort nimmt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund besonders stark zu (Häußermann et al., 2007, S. 313).

Im folgenden Abschnitt soll auf die sozialen – und damit auch auf die ethnischen und demogra-phischen – Wandlungen in deutschen Städten und Me-

tropolregionen und die damit zusammenhängenden sozialen Problematiken eingegangen werden. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das Ruhrgebiet gelegt (Meier & Witte, 2010, S. 5).

Zum Begriff der sozialen Segregation

Soziale Segregation weist auf den Prozess einer sozialen Entmischung innerhalb von Städten und Stadtteilen hin, z. B. auf das Auseinanderrücken armer und reicher Bewohner*innen oder deutscher und nichtdeutscher Bewohner*innen, und damit auf soziale Unterschiede innerhalb einer Stadt. Sie gilt als ein „wesentliches Kennzeichen der Struktur unserer Städte" (Farwick, 2012, S. 381).

Im weiteren Sinne zählen zur sozialen Segregation auch die demographische Segregation („die räumliche Differenzierung der Bevölkerung nach dem Alter sowie dem Haushaltstyp oder der Lebensphase"; Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 9), die ethnische Segregation („die Differenzierung nach Nationalität und ethnischer Zugehörigkeit"; Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 9), die in westdeutschen Großstädten ein beträchtliches Ausmaß angenommen hat (Farwick, 2012, S. 397), sowie die soziale Segregation im engeren Sinne, „d.h. die räumliche Differenzierung nach sozialstrukturellen Merkmalen wie Einkommen, Armut, Bildungsstatus oder berufliche Stellung und Arbeitslosigkeit" (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 9). Soziale Segregation kann dabei als Ergebnis von Beschränkungen erzwungen oder sich aus den Präferenzen der Bewohner ergebend freiwillig sein (Häußermann et al., 2007, S. 329) und ist kein neues Phänomen (Farwick, 2012, S. 383), neuere gesellschaftliche Wandlungsprozesse haben allerdings zu einer Vergrößerung beigetragen.

Ursprünge der (neueren) sozialen Segregation: Gesellschaftliche Wandlungsprozesse

Familiärer Wandel und Tendenz der Individualisierung

Mit familiärem Wandel sind Wandlungen der Familie gemeint, zu denen ein Rückgang der Geburtenzahlen und damit eine demographische Alterung der Bevölkerung zählen, aber auch neue familiäre Lebensformen (wie Alleinerziehende, nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern oder kinderlose Lebensformen). Letztere treten vermehrt auf (Bertelsmann Stiftung, 2010; dazu auch Strohmeier, 2010, S. 10) und gehen mit einem Wandel von Wertorientierungen und der Tendenz der Individualisierung einher (Häußermann et al., 2007, S. 327).

Ökonomischer Wandel

Der ökonomische Wandlungsprozess geht vor allem mit dem Abbau von Industriearbeitsplätzen und der dadurch gestiegenen Arbeitslosigkeit einher, die zu einer Abwanderung der besser gebildeten Bevölkerungsschicht führt und dadurch zu einer wachsenden sozialen Ungleichheit (Bertelsmann Stiftung, 2010).

Suburbanisierungsprozesse und Zugang zum Wohnraum

Viele Familien der Mittel- und Oberschicht sind seit den 1980er-Jahren aus den Städten ins Umland gezogen (Strohmeier, 2010, S. 10). Diese meist einkommensstarken Familien haben sich freiwillig der Segregation in privilegiertere Lagen unterzogen (Farwick, 2012, S. 384). Familien der unteren Schichten und Kinderlose sind dagegen (unfreiwillig) in den Städten und dort in Wohnquartieren unattraktiver Lagen verblieben (Farwick, 2012, S. 384; Strohmeier, 2010, S. 11). Ursachen hierfür sind Mechanismen der Wohnungsverteilung, die Immobilienpreise und Mietpreise steuern, sowie weitere diskriminierende Faktoren bei der Vermietung (Farwick, 2012, S. 384).

Zuwanderung ausländischer Bevölkerung

Seit den 1970er-Jahren findet Zuwanderung aus dem Ausland in deutsche Großstädte statt. Die Folge ist eine zunehmende Internationalisierung der Einwohner*innenschaft in den Städten (Strohmeier, 2010, S. 10). Ursachen für diese ethnische Segregation sind sowohl in den geringen Mietpreisen in bestimmten Quartieren zu finden als auch im Wunsch vieler Migrant*innen, in räumlicher Nähe zu Menschen gleicher Herkunft zu leben (Teczan, 2000). Migrant*innen sind den benachteiligten Effekten der sozialen Segregation also ebenfalls ausgesetzt (Farwick, 2012, S. 400).

Soziale Segregation ist in diesem Zusammenhang als Ausdruck von Desintegration interpretiert worden *(These einer eingliederungshemmenden Wirkung ethnischer Gemeinden)*, während sozial gemischte Quartiere als Anzeichen gelungener Integration gedeutet worden sind (Häußermann et al., 2007, S. 329; dazu auch Friedrichs, 1995, S. 80). Dennoch ist eine „soziale und psychische Stabilisierung der Persönlichkeit der Migranten“ (Farwick, 2012, S. 401–402) als positive Funktion ethnischer Gemeinden nicht zu unterschätzen (Farwick, 2012, S. 401–402).

Folgen der Segregation (insbesondere für Kinder und Jugendliche) und Ergebnisse von Segregationsprozessen – homogene Stadtregionen und Stadtteile

„Dort, wo die meisten Kinder leben,
leben die meisten Ausländer und die meisten armen Leute.“
– Strohmeier, 2010 S. 12 –

Infolge von Segregationsprozessen kann es zu einer Zunahme sozialer Ungleichheiten und ethnischen, demographischen und sozialen Homogenisierungsprozessen in bestimmten Stadtregionen und Stadtteilen kommen (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 6). Diese „Kumulation sozialer Benachteiligungen in bestimmten Stadtregionen“ (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 6) führt langfristig zu einer Abwärtsentwicklung von Wohngebieten, aus denen Quartiere der Ausgrenzung und Armutsgebiete entstehen (Farwick, 2012, S. 385). „Vielfach ziehen sogar weitere einkommensarme Haushalte in diese Gebiete zu, da sie in anderen Quartieren wegen hoher Mieten oder aufgrund von Prozessen der sozialen Diskriminierung keine Wohnungen finden“ (Farwick, 2012, S. 386).

„Arbeitslose verkehren überproportional häufig mit Arbeitslosen.“
– Blasius et al., 2008, S. 100 –

Auf die Bewohner*innen wirken diese Quartiere negativ, wie diverse Studien zu Wohnquartierseffekten belegen – zum einen deshalb, weil innerhalb dieser Quartiere oft ein Mangel an Ressourcen vorherrscht (Farwick, 2012, S. 389–390). Dieser schlägt sich u. a. in der ungenügenden Ressourcenausstattung von Schulen nieder (Farwick, 2012, S. 400). Obwohl statusniedrige Bevölkerungsgruppen durch stärker lokal orientierte Lebensweisen geprägt sind und über ein Netz von Verwandten, Freund*innen und Bekannten verfügen, haben die Kontakte benachteiligter Gruppen einen eher unverbindlichen Charakter, aus denen wenig gegenseitige Hilfe abgeleitet werden kann, da sich die Kontakte und Informationskanäle auf das eigene benachteiligte Milieu beschränken. Nachbarschaftsbeziehungen sind eher gering ausgeprägt, außerdem unterliegen die Quartiere einer hohen Fluktuation. Folglich fehlt es oft an Selbsthilfepotenzial (Farwick, 2012, S. 391). Zum anderen ist dies deshalb der Fall, weil „Prozesse des sozialen Erlernens spezifischer destruktiver Handlungsmuster und Normen [stattfinden]“ (Farwick, 2012, S. 390). Diese abweichenden Handlungsmuster aufgrund begrenzter Erfahrungen innerhalb einer *Peergroup* verfestigen sich durch Anpassungsdruck nach *unten* immer weiter und füh-

ren langfristig zu einer Entfernung der „Normalgesellschaft" (Farwick, 2012, S. 390). Ein weiterer negativer Effekt ist die „stigmatisierende und diskriminierende Wirkung von benachteiligten Quartieren" (Farwick, 2012, S. 390), die sowohl schlechtere Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt mit sich bringt als auch Selbstidentität und Selbstwertgefühl der Bewohner*innen herabsetzt (Farwick, 2012, S. 393). Blasius et al. (2008) bezeichnen diesen Effekt in ihrer Untersuchung der Lebensbedingungen türkischstämmiger und deutscher Bewohner*innen in benachteiligten Kölner Wohngebieten auch als eine *doppelte Benachteiligung* der Bewohner*innenschaft, von der deutsche und Migrant*innen in unterschiedlichem Maße betroffen sind.

Unterschiedliche Kindheiten und damit große Unterschiedlichkeit von zukünftigen Lebenschancen

Müller (2012) weist auf die Tendenz hin, dass Armut jünger wird und vermehrt vor allem Kinder und Jugendliche betrifft, deren Leben dadurch zunehmend eingeschränkt wird (S. 421). Aus der sozialen Segregation ergeben sich zwei Kindheiten: die Kindheit der privilegierten Mittelschichten und die Kindheit der Unterschichten (Meier & Witte, 2010, S. 5) Die Kinder der unteren Schichten erleben oft Kinderarmut. Kinderarmut geht einher mit geringeren Bildungschancen und Stigmatisierungen (Meier & Witte, 2010, S. 5). Menschen in diesen Stadtteilen sind von einer geringen Lebensqualität bedroht. Damit verknüpft sind fehlende Teilhabemöglichkeiten, fehlende Bildungsmöglichkeiten und gesundheitliche Probleme (Große Starmann & Schmidt, 2010, S. 7).

Besonders Kindern und Jugendlichen in diesen Stadtteilen fehlt es an Erfahrungsmöglichkeiten mit positiven Rollen, z. B. erwerbstätigen Vorbildern. Ihre Sozialisationsbedingungen gehen mit Einschränkungen einher und die Möglichkeiten des sozialen Lernens sind somit begrenzt (Strohmeier, 2010, S. 15).

Schulische Segregation

> „Die Segregation zwischen den Stadtteilen spiegelt sich
> weitgehend an den Schulen wieder [*sic*]."
> – Sundsbø, 2015, S. 53 –

Zu den Folgen sozialer Segregationsprozesse gehören auch schulische Segregationsprozesse. Das heißt z. B., dass sich an Schulen in benachteiligten Stadtvierteln soziale Problemlagen verdichten, während es an Schulen, die sich in

privilegierteren Lagen befinden, zu einer Verdichtung schulrelevanter und bildungsrelevanter Ressourcen kommt (Sundsbø, 2015, S. 51). Helsper (2020) unterscheidet privilegierte von unterprivilegierten schulischen Bildungsräumen: „Es wird entscheidender, in welchen Regionen die Schulen liegen, weil sich die dortigen sozialen Ungleichheiten in den unterschiedlichen Schulen derselben Schulform abbilden“ (S. 108).

Die Schulen und Kindertagesstätten müssen sich erhöhten Anforderungen an pädagogische Aufgaben stellen und geeignetes Personal anwerben, an dem es oft mangelt (Farwick, 2012, S. 319). Ebenso weisen diese Schulen eine „tendenziell höhere Fluktuation im Kollegium und in der Leitung [auf]“ (Bremm et al., 2016, S. 331). Sie sind darüber hinaus oft „nicht problemadäquat ausgestattet“ (Farwick, 2012, S. 400). Schulische Segregation führt zu einer Homogenisierung und zu Kompositionseffekten in der Schüler*innenschaft, d. h., „dass die individuellen Schulleistungen von Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status durch die soziale Herkunft ihrer Mitschüler beeinflusst werden können“[12] (Sundsbø, 2015, S. 49). Helsper (2020) bezeichnet dies auch als *doppelte Privilegierung* bzw. als *doppelte Benachteiligung*. Es gilt, Kompositionseffekte zu verhindern und eine Desegregation, also eine soziale bzw. ethnische Durchmischung der Schüler*innenschaft, anzustreben (Sundsbø, 2015, S. 52).

Trotz aller aufgezeigter Problemlagen von Schulen in benachteiligten Lagen soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch effektive und erfolgreiche Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gefunden werden können, die keine erhöhten Entwicklungsbedarfe aufweisen (Bremm et al., 2016, S. 327; dazu auch Racherbäumer & van Ackeren, 2015). Diese Schulen zeichnen sich u. a. durch positive Wert- und Beziehungsebenen zwischen den verschiedenen Akteur*innen, positive Lernklimata und Strategien in der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld aus (Bremm et al., 2016, S. 329).

Das Ruhrgebiet als Ballungsraum mit besonderen Herausforderungen

Insbesondere das Ruhrgebiet ist als größter Ballungsraum Deutschlands mit besonderen Herausforderungen, die vorwiegend historisch zu erklären sind, konfrontiert. Lindner (2003), der zur Forschung zum sogenannten *Habitus der Stadt* beigetragen hat, geht auch auf das Ruhrgebiet und seine historisch

12 Sundsbø (2015) geht auf weitere Ursachen für Kompositionseffekte ein, u. a. ein schlechtes Schul- und Lernklima oder eine negative Erwartungshaltung der Lehrer*innen (S. 54–55). Dies soll nicht ausgeführt werden. Insgesamt existieren wenige empirische Untersuchungen zur Erklärung von Kompositionseffekten.

zu erklärenden Besonderheiten ein (S. 47). „Städte werden vor allem durch ihre (ökonomische) Historie geprägt, die nur noch punktuell in der Gegenwart wirksam sein muss, gleichsam aber das Gepräge der Stadt weiter charakterisiert“ (Lindner, 2003, S. 47). Dieses *kulturelle Erbe* bzw. diese *Altlasten* stellt LINDNER auch für das Ruhrgebiet fest, „das sich historisch als eine relativ homogene Soziallandschaft darstellt, die zur Herausbildung einer Geschmackskultur geführt hat, bei der die Arbeiterschaft in negativer, d. h. beschränkender Hinsicht als stilbildender Träger fungierte“ (Lindner, 2003, S. 47). Es handelte sich also lange um ein Gebiet des traditionellen Industrieproletariats und damit um eine Region des Notwendigkeitsgeschmacks, der etwas Grobes und Derbes nachgesagt worden ist (Lindner, 2003, S. 47, S. 49). Dies prägt auch die gegenwärtige Situation besonders im nördlichen Ruhrgebiet nachhaltig.

5.2 Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Bildung der fünf Schulstandorttypen (seit 2011 vom Schulministerium übernommen) in Nordrhein-Westfalen gegeben werden. Die Standorttypen zeigen die schulische Segregation auf und sind für die Empirie der vorliegenden Untersuchung hinzugezogen worden.

Die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft variiert an den Schulen Nordrhein-Westfalens in Bezug auf die soziale Herkunft der Schüler*innen stark (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 27). Das Standorttypenkonzept gruppiert die Schulen zu den Standorttypen eins bis fünf, um räumlich-soziale Merkmale des Schulstandorts zu erfassen und somit faire soziale Vergleiche zu ermöglichen. Dabei werden die Schulstandorttypen über die SGB-II-Dichten im Schulumkreis mit einem Radius von fünf Kilometern und den Migrationshintergrund gebildet (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 27). Dafür werden zum einen an den Schulen erhobene Informationen zur soziodemographischen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (Migrationshintergrund) genutzt sowie zum anderen externe Raumdaten, die mit der Schuladresse verknüpft sind (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 28). Ein Migrationshintergrund bzw. eine Zuwanderungsgeschichte liegt vor, „wenn erstens mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist, oder zweitens die Schülerin oder der Schüler nicht in Deutschland geboren ist, oder drittens, wenn eine nichtdeutsche Verkehrssprache in den Familien gesprochen wird“ (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 42). Aus Informationen über den Migrationshintergrund und die SGB-II-Dichte wird über eine Faktorenanalyse ein gemeinsamer Index gebildet (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 42). Ein hoher Anteil an Schüler*innen mit

Migrationshintergrund fällt oft mit einer hohen SGB-II-Dichte zusammen (die Korrelation liegt bei 0,579) (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 50) und weist auf einen höheren Standorttyp hin (4 und 5). Wo niedrige Migrationsanteile und geringe SGB-II-Dichten zusammenfallen, dominieren niedrige Standorttypen (1 und 2). Gesamt- und Hauptschulen können besonders häufig die Standorttypen 4 und 5 zugeordnet werden, sie sind dort zusammen mit über 50 % vertreten (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 50). Gymnasien können dagegen häufiger die Standorttypen 1 und 2 zugeordnet werden. Sie fallen zu über 50 % in diese Kategorien (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 50). Da der Schulstandort besonders an Gymnasien weniger aussagekräftig ist (das Einzugsgebiet der Gymnasien ist meist größer als das fiktive Einzugsgebiet), sind schulscharfe Sozialindizes erarbeitet worden (Schräpler & Jeworutzki, 2016, S. 52).

Der schulscharfe Sozialindex für Nordrhein-Westfalen

Das beschriebene fünfstufige Standorttypenkonzept, nach dem die Schulen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt worden sind, wird seit 2020 – während der Durchführung der Untersuchung für die vorliegende Arbeit – durch den schulscharfen Sozialindex für Nordrhein-Westfalen ersetzt. Da zum Zeitpunkt der Ansprache der Interviewpartner*innen noch das fünfstufige Standorttypenkonzept die Grundlage zur Auswahl der Schulen bildete, sollen die Neuerungen nachfolgend nur einen knappen Eingang in die Arbeit finden. Auch das Programm NRW-Talentscouting und das *RuhrTalente*-Stipendienprogramm haben sich bislang am fünfstufigen Standorttypenkonzept orientiert.

Der schulscharfe Sozialindex ermöglicht, „die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft jeder einzelnen Schule in den genannten Schulformen zu ermitteln und quantitativ abzubilden“ (MSB NRW, 2020, S. 2), und wurde im Auftrag der QUA-LiS NRW in Zusammenarbeit mit der Ruhr-Universität Bochum entwickelt (MSB NRW, 2020, S. 2). Wie schon das Standorttypenkonzept zuvor ist der schulscharfe Sozialindex für Grundschulen, Primusschulen, Hauptschulen, Realschulen, Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, also für die öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen, erstellt worden, nicht aber für die Förderschule und das Berufs- und Weiterbildungskolleg (MSB NRW, 2020, S. 2).

Der schulscharfe Sozialindex zielt darauf ab, die Ressourcensteuerung objektiver, zielgenauer und passgenauer vornehmen zu können (als das ältere Standorttypenkonzept), und soll chancenausgleichend wirken (MSB NRW, 2020, S. 2–3). „Vorrangiges Ziel ist es dabei, Schulen mit einer besonders hohen Belastung künftig in noch stärkerem Maße als bisher mit entsprechenden

Ressourcen auszustatten und so bei ihrer herausfordernden Arbeit zu unterstützen“ (MSB NRW, 2020, S. 5). Dafür bildet der schulscharfe Sozialindex die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen der Schulen über folgende vier Indikatoren ab, die miteinander korrelieren (Kerski & Dahlhaus, 2021):

- Kinder- und Jugendarmut (Dichte der SGB-II-Quote der Minderjährigen),
- Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache (Anteil der Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache),
- Schüler*innen mit eigenem Zuzug aus dem Ausland (eigene Migrationserfahrung von Schüler*innen),
- Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt LSE (Einbeziehung der Inklusionsaufgaben der Schulen, schulspezifischer prozentualer Anteil an Schüler-*innen mit den Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (LSE)).

Über eine konfirmatorische Faktorenanalyse werden die Indikatoren zu einem Indexwert (Sozialindexstufen auf einer Skala von 1 bis 9, wobei die Stufe 1 einer sehr geringen und die Stufe 9 einer sehr hohen Belastung entspricht) zusammengefasst (Schräpler & Jeworutzki, 2021, S. 38). Für das Schuljahr 2020/21 folgt daraus, „dass sich rund 3 Prozent aller Schulen in den Sozialindexstufen 7 bis 9 (höchste Belastung) befinden, wohingegen rund 75 Prozent aller Schulen den Indexstufen 1 bis 3 zugeordnet werden“ (MSB NRW, 2020, S. 4). In die Sozialindexstufen 7 bis 9 fallen hauptsächlich Grund- und Hauptschulen, in die Stufen 8 bis 9 ausschließlich Grund- und Hauptschulen.

Sowohl Dahlhaus (2021) als auch Kerski und Dahlhaus (2021) kritisieren die Skalierung des schulscharfen Sozialindex. Diese wirke verzerrend, da beispielweise nur 0,7 % der Gesamtschulen in den Stufen 7 bis 9 (besonders hohe soziale Belastungen der Schulen) vertreten wären, während Gesamtschulen in der früheren Standorttypenbeschreibung mit 24 % im Standorttyp 5 vorkämen (Kerski & Dahlhaus, 2021, S. 21). Kerski und Dahlhaus (2021) stellen folglich die Frage, wo die belasteten Schulen des Standorttyps 5 in der neuen Skala zu finden seien, und beantworten dies damit, dass sich „die Schulen des bisherigen Standorttyps 5 […] bis auf Ausnahmen in den Sozialindexstufen 9 bis 4 [finden], die Schulen des Standorttyps 4 entsprechen in etwa denen der Indexstufe 3“ (S. 21).

Die Sozialindizes sind darüber hinaus bereits auf ihre Erklärungskraft bei Leistungsunterschieden zwischen Schulen evaluiert worden (Schräpler & Jeworutzki, 2021, S. 45): „Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl bei den

Grundschulen als auch bei den weiterführenden Schulen der Index eine gute Erklärungskraft in Hinblick auf die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Vergleichsarbeiten und in den Zentralen Prüfungen nach Klasse 10 aufweist. Zusätzlich wurde untersucht, inwieweit der Index für die Grundschulen auch Unterschiede in Bezug auf die Übergangsquote zum Gymnasium erklären kann. Die Ergebnisse zeigen, dass der Index auch hier eine hohe Erklärungskraft aufweist" (Schräpler & Jeworutzki, 2021, S. 45). Schräpler und Jeworutzki (2021) verweisen dennoch auf eine begrenzte Aussagekraft des Sozialindex, der „die spezifischen Bedingungen an einer Schule nicht in allen Einzelheiten abbilden" (S. 46) kann.

Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist der schulscharfe Sozialindex nicht relevant, da Schulen in benachteiligten Lagen durch das ältere Standorttypenkonzept bereits gut identifiziert werden konnten. Da der schulscharfe Sozialindex darauf abzielt, die Ressourcensteuerung objektiver, zielgenauer und passgenauer (als das ältere Standorttypenkonzept) vornehmen zu können (MSB NRW, 2020, S. 2–3), ist er für die reine Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung nicht ausschlaggebend. Dass die einzelnen schulscharfen Sozialindizes, im Gegensatz zu den Standorttypen der Schulen, bislang nicht öffentlich einsehbar sind, ist ein weiterer Grund, in der vorliegenden Untersuchung weiterhin mit dem Standorttypenkonzept zu arbeiten.

5.3 Begriffsbegründung und Versuch einer Definition

In der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* verwendet. Damit sind Schulen gemeint, die in der Wissenschaft und im Alltag häufig auch als *Schulen in benachteiligten Lagen*, *Schulen in herausfordernden Lagen*, *Schulen in schwierigen Lagen* oder als *Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten* bezeichnet werden. Nach wie vor werden diese Schulen, oft auch von schulischen Akteur*innen selbst, als *Brennpunktschulen* benannt (Bremm et al., 2016, S. 326). In den Begriffen der *Brennpunktschulen* und der *Schulen in schwierigen Lagen* ist, aus Sicht der Forscherin, die sich damit Bremm et al. (2016) anschließt, eine Wertung und Haltung gegenüber dieser Lage impliziert, die sich in den Schulen manifestieren kann (S. 326). Das bedeutet, dass diese wertenden Begriffe Einstellungen und Verhaltensweisen hervorrufen können, die dazu führen, dass die Benachteiligungen nicht durch die Schulen ausgeglichen, sondern vielmehr verstärkt werden (Bremm et al., 2016, S. 326; Sundsbø, 2015). Um eine (Neu-)Konstruktion

negativer Etikettierungen und Erwartungshaltungen zu verhindern, sollen die oben benannten wertenden Kategorisierungen vermieden werden. Dementsprechend wird im Folgenden von *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* gesprochen.

Angelehnt an die beschriebene Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen werden unter Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten für die vorliegende Arbeit, auch mit Blick auf die Empirie, diejenigen Schulen verstanden, die den höheren Standorttypen (4 und 5) zugeordnet werden können und von denen angenommen wird, dass die dort lokalisierten Schulen „durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern charakterisiert [sind]“ (Bremm et al., 2016, S. 325).

6 (Schüler*innen-)Stipendienprogramme in Deutschland

Der starke Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft sowie die besonderen Problemlagen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind bereits herausgearbeitet worden. „Offenbar gelingt es der Schule nicht, herkunftsbedingte Benachteiligungen dieser Schüler auszugleichen“, so schlussfolgern Kiziak et al. (2011, S. 2) und sehen „in der individuellen Förderung begabter, aber benachteiligter Schüler durch Stipendienprogrammen“ eine Chance, dies zu tun (S. 2).

Daher werden Stipendienprogramme mit ihren allgemeinen Komponenten, Anforderungen und Zugangskriterien im Folgenden näher betrachtet. Ein Fokus wird auf Schüler*innenstipendienprogramme, Zugänge in diese durch Vorschläge, Gutachten bzw. Empfehlungsschreiben gelegt. Dies geschieht, da sich der empirische Teil der vorliegenden Arbeit besonders mit Empfehlungen für Stipendienprogramme durch Lehrer*innen beschäftigt. Abschließend werden Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft (am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes) betrachtet und Wirkungen von Fördermaßnahmen und deren Bedeutung für die Begabungs- und Begabtenförderung abgehandelt.

Folgt man den Ausführungen von Borreck und Bruckmann (2011) in ihrem Stipendienratgeber, sind die Chancen auf ein Stipendium in Deutschland groß (Stand: 2011). So sind im Jahr 2011 in Deutschland rund drei Prozent aller Studierenden gefördert worden. Streiter spricht für 2005 von jährlich 80.000 vergebenen Stipendien (S. 2). Stipendien spielen in Deutschland[13] dementsprechend eine große Rolle und sollen, da sie zentral mit dem Thema der vorliegenden Arbeit verwoben sind, in ihren Grundzügen dargestellt werden.

---

13 Im vorliegenden Kapitel wird der Fokus auf Deutschland gelegt. An einigen Stellen wird jedoch ein Blick auf andere Länder (USA, Schweiz) geworfen. So beschäftigt sich beispielsweise Georg von Schnurbein in seinem Aufsatz *Die Rolle der Förderstiftungen* (2014) vorwiegend mit Förderstiftungen in der Schweiz, stellt aber auch Bezüge zu Deutschland her.

6.1 Allgemeine Komponenten

Im vorliegenden Unterkapitel geht es um grundlegende Charakteristika von Stipendienprogrammen. Neben Überblicksdarstellungen wie der von Schenk (2021) und teilweise von Streiter (2005), der sich mit der Rechtsnatur von Stipendien beschäftigt sowie Kiziak et al. (2011), die besonders die Notwendigkeit von Schüler*innenstipendienprogrammen fokussieren, ist u. a. auch auf praktische Ratgeberliteratur für potenzielle Stipendiat*innen wie von Borreck und Bruckmann (2011) zurückgegriffen worden, die die allgemeinen Komponenten von Stipendienprogrammen anschaulich wiedergeben.

Streiter (2005) definiert *Stipendium* wie folgt: „Das ‚Stipendium' ist eine im Ermessen des Stipendiengebers stehende, nach seiner Gesamtsumme oder Dauer begrenzte finanzielle Zuwendung an den Stipendiaten mit dem Ziel, dessen Aus- oder Weiterbildung zu unterstützen. Die im Rahmen eines Stipendiums erhaltenen Leistungen sind nicht zurückzuzahlen. In der Regel werden die Zuwendungen wiederkehrend ausgezahlt (z. B. monatlich, vierteljährlich). Häufig wird die finanzielle Unterstützung durch eine ideelle Förderung flankiert (z. B. Veranstaltungen, Kontaktvermittlung, Beratung)" (Streiter, 2005, S. 4).

Borreck und Bruckmann (2011) unterteilen Stipendien je nach Förderer in drei Gruppen: 1. in staatlich finanzierte Stiftungen, 2. in Unternehmen bzw. unternehmensnahe Stiftungen und 3. in Stiftungen, die von Privatpersonen ins Leben gerufen wurden. Damit sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verbunden. Besonders die staatlichen Programme vertreten eine gesamtgesellschaftliche Perspektive: „Der staatlichen Förderung liegt der Gedanke zugrunde, dass das intellektuelle Potenzial einzelner Menschen für das Wohlergehen und die Weiterentwicklung der Gesellschaft einen wichtigen Stellenwert einnimmt und insofern eine Förderung verdient" (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 28). Herausragende Leistungen von Einzelpersonen oder kleinen Gruppen kommen oft der gesamten Gesellschaft zugute (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 28). Viele staatliche Begabtenförderungswerke setzen sich darüber hinaus für Chancengleichheit für Schüler*innen und Student*innen aus weniger privilegierten Elternhäusern ein (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 29; dazu Kalmbach, 2018, S. 28 für die Studienstiftung des deutschen Volkes).

Schenk (2021) unterteilt Stipendienprogramme zunächst in Initiativen und Programme für Schüler*innen (genannt werden die *Joachim Herz Stiftung* und die Initiative *ArbeiterKind.de*) und solche für Studierenden, wobei festzustellen ist, dass es weitaus mehr Förderprogramme für Studierende als für

Schüler*innen gibt. Diese werden von Schenk (2021) grob in die plurale Begabtenförderung durch die Begabtenförderwerke (Stand 2021: 13 Begabtenförderwerke, siehe Broschüre BMBF (2020)), in das Deutschlandstipendium sowie in die Aufstiegsstipendien des Bundes für Studierende mit Berufserfahrung unterteilt (S. 482).

Stipendien verfügen meist über materielle und immaterielle Komponenten. Dies ist besonders bei den Begabtenförderungswerken der Fall, die „auf 1 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen" zielt (Schenk, 2021, S. 482). Die materielle Komponente besteht dabei häufig aus monatlichen, mehrmaligen oder auch einmaligen Zahlungen von Geldbeträgen (z. B. Streiter, 2005, S. 17–18) und dient hauptsächlich dazu, „den Lebensunterhalt des Stipendiaten zu sichern" (Streiter, 2005, S. 18). Die immaterielle, also ideelle Förderung, umfasst dagegen alle nichtfinanziellen Leistungen. Dies können u. a. Seminare, Akademien, Ferienangebote, Bildungsreisen oder Exkursionen sein, aber auch der Zugang zu Beratungs- und Begleitungsangeboten, Mentor*innen, zu (Peer-)Netzwerken, Praktikumsplätzen, Bibliotheken oder weitere stiftungseigene Ressourcen (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 13; Schenk, 2021, S. 482). Ideelle Förderung ist insbesondere wichtig, um Begabungsreserven zu heben (Kiziak et al., 2011, S. 16). Stipendienprogramme setzen dementsprechend am Bildungs- und Sozialkapital der zu Fördernden an (Schenk, 2021, S. 491). Es existieren Mischformen aus ideeller und finanzieller Förderleistung (Kiziak et al., 2011, S. 11). In Bezug auf die materielle und immaterielle Förderung sprechen sich Kiziak et al. (2011) besonders für die Wichtigkeit der immateriellen Förderung aus: „Mit so einer finanziellen Unterstützung lassen sich zwar die Kosten des schulischen Bildungswegs abfedern, aber nicht die weiteren Hürden umgehen, die sich aus mangelndem Wissen über Chancen und Möglichkeiten oder aus fehlendem Selbstvertrauen ergeben. Mit einer rein finanziellen Unterstützung dürften daher vor allem Schüler zu einem hohen Schulabschluss gelangen, die einerseits zwar bedürftig sind, die andererseits ihren Weg im Bildungssystem aber – eventuell unter Mithilfe engagierter Eltern oder Lehrer – gefunden haben" (S. 11). Nach Kiziak et al. (2011) kann die Art der Förderleistung Hinweise auf Auswahlkriterien des Programms geben: „Geht es allein um die finanzielle Förderung eines Schülers, stellt Bedürftigkeit meist das Hauptkriterium dar. […] Neben der Bedürftigkeit wird allerdings in den meisten Fällen auch eine gewisse Leistungsbereitschaft vorausgesetzt. Begabung und Motivation stehen dagegen stärker im Vordergrund, wenn es um die ideelle Förderung geht. Beides sollte sich in guten Schulnoten und/oder Empfehlungsschreiben von Lehrern widerspiegeln – wobei die Schulnoten

nicht immer überragend sein müssen, etwa wenn schwierige familiäre Verhältnisse vorliegen. Darüber hinaus wird bei den Auswahlkriterien dem sozialen Engagement der Schüler sehr viel Bedeutung beigemessen“ (S. 11). Besonders die Unterstützungsmöglichkeiten durch die ideelle Förderung von Stipendienprogrammen sind gut evaluiert worden (Kiziak et al., 2011, S. 13).

6.2 Auswahlkriterien und Anforderungen

„Allen Stiftungen gemeinsam ist: Engagement ist mehr als willkommen.“
– Borreck & Bruckmann, 2011, S. 28 –

In ihrem praktischen Ratgeber führen Borreck und Bruckmann (2011) wichtige Kriterien auf, nach denen Stipendien allgemein vergeben werden. Dazu gehören stipendienprogrammübergreifend vor allem Schulnoten, soziales Engagement und persönliche Biographie wie beispielsweise Geschlecht, Studien- oder Herkunftsort und Migrationshintergrund und Studienfach (S. 10; dazu auch Bartl, 2015, S. 16 für das START-Schüler*innenstipendienprogramm; Stipendienkultur Ruhr (o. J.), S. 25). Streiter (2005) unterteilt die Voraussetzungen der Förderung in die Komponenten Bedürftigkeit, Begabung und Persönlichkeit (S. 10). „Da die Mittel zur Förderung nicht unbegrenzt vorhanden sind, müssen sie effizient eingesetzt werden. Es muss daher darum gehen, die Bewerber zu identifizieren, die erstens durch ein gewisses Maß an Unterstützung und Förderung in die Lage versetzt werden können, den Anforderungen einer anspruchsvollen (Schul-)Bildung gerecht zu werden; und die zweitens daran interessiert sind, einen solchen Bildungsweg auch abzuschließen“ (Kiziak et al., 2011, S. 16).

Borreck und Bruckmann (2011) heben die besondere Bedeutung von sozialem Engagement und guten Leistungen für Chancen auf eine Aufnahme in ein Stipendienprogramm hervor. „Das Ziel aller Stipendienprogramme ist es, dass sich die Schüler und Studenten während und im Anschluss an die Förderung im Sinne der fördernden Institution engagieren. Es gehört zu jeder Studienförderung, einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten. Studenten, die eine Stipendienbewerbung allein aus finanziellen Gründen verfolgen, werden aber zukünftig schwerlich zur Erreichung der Stiftungsziele beitragen können“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 14; dazu auch Kalmbach, 2018, S. 28). Ein Stipendium sei also „kein Selbstzweck“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 15), sondern ist vom wechselseitigen Geben und Nehmen geprägt (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 26). Die ausgewählten Stipendiat*innen sollen für die

fördernde Institution „einen Zugewinn darstellen“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 27). Dazu gehört auch, das Stipendienprogramm gegenüber Außenstehenden entsprechend zu repräsentieren und sich aktiv einzubringen (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 26). Soziales Engagement wird dementsprechend häufig als ein Auswahlkriterium hinzugezogen, „da die Engagiertesten oft auch die Motiviertesten sind“ (Kiziak et al., 2011, S. 16). „Darüber hinaus besteht die Hoffnung, dass sie sich als die größten Multiplikatoren erweisen. Sie können etwa als Alumni dazu beitragen, das Programm in die Breite zu tragen“ (Kiziak et al., 2011, S. 16).

Historisch gesehen, stellen Stipendien in Deutschland als ein „gewachsenes System“ (Schenk, 2021, S. 480) seit über 100 Jahren „ein wichtiges Instrument zur Förderung des gesellschaftlichen Miteinanders“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 13) dar. So soll von einem Stipendium „nicht nur der Geförderte selbst, sondern die gesamte Gesellschaft profitieren“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 13). Schenk (2021) spricht von einem „gesellschaftlichen Nutzen“ neben einem „individuellen Mehrwert“ (S. 480). Borreck und Bruckmann (2011) liefern eine umfangreiche Checkliste mit Beispielen für Engagement in Schule, Universität und Gesellschaft, Kirche, Politik, Sport, Kunst, Musik und Kultur. Dies kann u. a. eine Mitarbeit in der Schülerzeitung, eine Mitarbeit in der Fachschaft oder die Arbeit in kommunalen Projekten und Institutionen sein. Gute Leistung kann sich also in Form guter schulischer oder universitärer Noten äußern, ist aber ebenso in Bezug auf die Bewerbung für ein Stipendienprogramm umfassender zu verstehen. Hier können Leistungen ebenso eine politische, gesellschaftliche, künstlerische, kirchliche, sportliche oder musikalische Komponente haben (S. 17). Je nach Programm können die Schwerpunkte dabei in unterschiedlichen Bereichen liegen (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 18; von Schnurbein, 2014, S. 344 für die Schweiz), und auch „die Gewichtung schulischer Leistungen unterscheidet sich jedoch von Studienförderer zu Studienförderer“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 23). Bestimmte biographische Konstellationen können je nach Förderphilosophie und Förderzweck des Programms zusätzlich eine Rolle bei der Auswahl spielen (Schenk, 2021, S. 482; z. B. Bartl, 2015 für das START-Schüler*innenstipendienprogramm). Zudem bringt die Aufnahme in ein Stipendienprogramm allgemein ein hohes Renommee für die Bewerber*innen mit sich (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 14).

Zielgruppe der Begabtenförderungswerke sind dementsprechend, wie Schenk (2021) zusammenfassend feststellt, „begabte Studierende, die hohe akademische Leistungen, profundes Engagement sowie Ethos mitbringen und so herausragende Leistungen und Verantwortungsübernahme in Wissenschaft,

Politik, Gesellschaft oder Wirtschaft erwarten lassen“ (Schenk, 2021, S. 485; dazu auch Grosch, 2011, S. 120–121). Kiziak et al. (2011) merken kritisch an, dass „alle diese Angebote [...] ausschließlich Schüler [erreichen], die bereits unter Beweis gestellt haben, dass sie auf einem Gebiet oder allgemein besonders begabt und motiviert sind. Dadurch werden keine bislang unbekannten Potenziale entdeckt, sondern erkennbare Potenziale für herausragende Leistungen werden gezielt gefördert“ (S. 7). Potenzielle Stipendiat*innen „müssen zum sozialen Engagement vielleicht auch erst noch angestoßen werden, wenn es im Elternhaus an Anregung dazu fehlt“ (Kiziak et al., 2011, S. 17). Kiziak et al. (2011) regen daher an, die Schüler*innen „nicht nur nach Geleistetem zu fragen, sondern vor allem auch nach Vorhaben. Ihnen könnte dann beispielsweise ein Stipendium auf Zeit zuteil werden, das nur verlängert wird, wenn die Vorhaben innerhalb eines bestimmen Zeitrahmens umgesetzt werden“ (S. 17). Nach den Herausgeber*innen des Infomaterials *Stipendien und andere Förderprogramme. Infos & Impulse für die Beratung* unterstützen Stiftungen auch Schüler*innen, die sich beispielsweise im familiären Bereich engagieren, z. B. Geschwister betreuen, Angehörige pflegen, die (fremdsprachigen) Eltern bei Behördengängen und Übersetzungen unterstützen (Stipendienkultur Ruhr (o. J.), S. 3, S. 11).

Borreck und Bruckmann (2011) versuchen, mögliche Hemmschwellen abzubauen und Schüler*innen und Student*innen zu einer Bewerbung zu bewegen, indem sie mit verbreiteten Vorbehalten gegen Stipendienprogramme aufklären: So sind sehr gute schulische Leistungen zwar von Vorteil für eine Aufnahme ins Programm, aber kein ausschlaggebendes Kriterium (S. 22–25): „Im Zweifelsfall wird es so sein, dass der Bewerber, der etwas weniger gute schulische Leistungen vorweist, aber viele Erfahrungen in außerschulischen oder außeruniversitären Aktivitäten gesammelt hat, demjenigen gegenüber im Vorteil ist, der ausschließlich sehr gute Noten vorweisen kann“ (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 23). Motivation und Bildungsziele können dabei gut in einem Motivationsschreiben beschrieben werden (Kiziak et al., 2011, S. 16).

Um Zugang zu Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken zu erhalten und folglich von der Teilnahme an einem solchen Programm profitieren zu können, müssen jedoch mehrere Schritte vollzogen werden: Zunächst sollten die Schüler*innen ausreichend über mögliche Stipendienprogramme informiert sein, um ein für ihre Förderung geeignetes Stipendienprogramm auswählen zu können. Nominierung für die Fördermaßnahme durch Dritte oder Ermutigung bei einer selbstständigen Bewerbung sowie Hilfestellung im Bewerbungsprozess sind dabei sehr förderlich. Diese Hilfestellung können

Schulen, speziell Lehrer*innen, aber auch Eltern und weitere relevante Akteur*innen übernehmen.

6.2.1 Vorschläge, Gutachten, Empfehlungsschreiben

„Für viele Schüler*innen ist es nicht selbstverständlich,
sich um ein Stipendium zu bewerben.
Daher ist es umso wichtiger, diese Schüler*innen
im Bewerbungsprozess zu begleiten."
– Stipendienkultur Ruhr (o. J.), S. 41 –

Potenzielle Bewerber*innen können für Stipendien vorgeschlagen werden (z. B. durch die Schule oder andere Einrichtungen mit Vorschlagsrecht) oder sich eigeninitiativ bewerben. Borreck und Bruckmann (2011) ermutigen zur Selbstbewerbung, indem sie darauf hinweisen, dass „Studienförderer in der Regel keine Unterschiede zwischen dem Vorschlag und der Selbstbewerbung machen" (S. 25).

Bei einer Bewerbung ist zudem oft ein Gutachten von Lehrer*innen oder Professor*innen beizulegen, das möglichst individuelle Qualitäten des Bewerbers/der Bewerberin hervorhebt (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 58) und „für die Einschätzung der Begabung sehr hilfreich sein" (Kiziak et al., 2011, S. 16) kann. Dies können, je nach Schwerpunktsetzung des Stipendienprogramms, außergewöhnlich gute schulische oder universitäre Leistungen sein oder auch „ein gesellschaftliches Engagement, das sich mit dem Leitbild der jeweiligen Stiftung deckt" (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 59). Empfehlungsschreiben eignen sich dabei, um auch auf Begabungen jenseits von Noten ausführlicher eingehen zu können (Stamm, 2014, S. 380). In ihnen können außerinstitutionelle Aktivitäten, Engagement und weitere Bereiche beschrieben werden.

Borreck und Bruckmann (2011) unterscheiden zwischen Gutachten und Empfehlungsschreiben (S. 60). Beim Empfehlungsschreiben handelt es sich um „ein gutachtenähnliches Dokument [...], das von einer qualifizierten Person in exponierter Position verfasst wird und das hervorhebt, dass der Begutachtete ein sehr guter Stipendiat dieser Stiftung sein würde" (Borreck & Bruckmann, 2011, S. 60). Zudem ist es freiwilliger Bestandteil einer Bewerbung, kann also – folgt man der Definition von Borreck und Bruckmann (2011) – „niemals das Gutachten eines Dozenten ersetzen" (S. 60). Je nach Stipendienprogramm wird Empfehlungsschreiben aber unterschiedlich definiert und kann ebenso Pflichtbestandteil der Bewerbung sein. Dies ist z. B. im Programm *RuhrTalente* der Fall, auf das in der vorliegenden Untersuchung Bezug genommen wird.

Die Schule und schulische Akteur*innen können also, wie u.a. Schenk (2021) betont, einen Einfluss auf die Förderung von Schüler*innen durch Stipendienprogramme nehmen (S. 480): „Lehrer*innen können beratend unterstützen und die Schüler/innen zur Bewerbung ermutigen“ (Schenk, 2021, S. 480). Darüber hinaus können die Lehrer*innen gezielt Empfehlungsschreiben und/oder Gutachten für potenzielle Stipendiat*innen verfassen. Dafür ist es allerdings „hilfreich, wenn Lehrpersonen Einblick in die Förderstrukturen haben“ (Schenk, 2021, S. 492). Wichtig ist, darauf weisen die Herausgeber*innen des Infomaterials *Stipendien und andere Förderprogramme. Infos & Impulse für die Beratung* hin, dass Empfehlungsschreiben oder Gutachten von Personen verfasst werden, „die die Bewerber*innen in ihrer Leistung, ihrem Engagement und ihrem Lebenskontext beurteilen [können]“ (Stipendienkultur Ruhr (o.J.), S. 43).

6.2.2 Zugang durch Lehrer*innen und damit verbundene Herausforderungen

> „Nicht nur Ihre Schüler*innen profitieren von einer Vorschlags- und Empfehlungskultur,auch für Sie als Lehrer*in und als gesamte Institution Schule wird eine Stipendienkultur ein großer Gewinn sein. Der individuelle Erfolg Ihrer Schüler*innen kann auch das Selbstverständnis und Gemeinschaftsgefühl an Schulen und somit eine ganze Schulkultur stärken“
> – Stipendienkultur Ruhr (o.J.), S. 5 –

Historisch gesehen war die Talentförderung von Schüler*innen nicht Aufgabe von Lehrer*innen (Sliwka, 2014, S. 453). Gegenwärtig ist das anders (Sliwka, 2014, S. 456). Nominierungen, also Benennungen von Schüler*innen für Stipendienprogramme, „finden typischerweise durch Lehrkräfte statt“ (Preckel & Vock, 2013, S. 131), die Empfehlungen in Form von Gutachten oder Empfehlungsschreiben aussprechen. Lehrer*innen können beim Zugang zu Stipendienprogrammen als sogenannte *Gatekeeper* gesehen werden. Dies ist auch international der Fall (Schack & Starko, 1990, S. 347). „Teachers can have a profound impact on which students are chosen for gifted programs. Without such education, many gifted students may be underrepresented in gifted programs, including underachievers, culturally different students, unmotivated students, or those with one highly developed area of giftedness“ (Schack & Starko, 1990, S. 361). Lehrer*innen kommt folglich eine wichtige Funktion zu die nicht nur Auswirkungen auf die empfohlenen Schüler*innen hat, sondern sich auch, wie im eingangs formulierten Zitat deutlich wird, auf die Schulkul-

tur der jeweiligen Schule auswirken kann (Stipendienkultur Ruhr (o. J.), S. 5; dazu auch Baudson, 2010). Ob und welche Schüler*innen nominiert werden, hängt – neben den vorgegebenen Auswahlkriterien des Stipendienprogramms und eventuell durch schulische vorgegebene Vorstellungen von *Stipendienwürdigkeit* – von der einzelnen Lehrperson (und ihrem Engagement) ab (Breedijk et al., 2018, S. 11). Schack und Starko (1990) geben aber auch zu bedenken, dass, sofern Auswahlkriterien seitens der Lehrer*innen von denen der Stipendiengeber*innen abweichen, das durch das Programm beabsichtigte Identifizierungssystem untergraben/beeinflusst werden kann (S. 347) (siehe Abbildung 1).

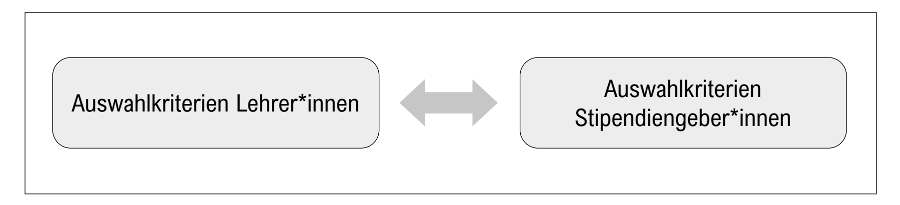


Abbildung 1: *Wechselseitige Beeinflussung der Auswahlkriterien (eigene Darstellung)*

Im folgenden Kapitel soll es vorwiegend um die Rolle von Lehrer*innen beim Zugang zu Fördermaßnahmen, insbesondere um den Zugang zu Stipendienprogrammen, gehen. Dafür wird auf Herausforderungen eingegangen, mit denen Lehrer*innen bei der Empfehlung von Schüler*innen konfrontiert sind. Dafür wird, wie in Abbildung 2 dargestellt, angenommen, dass Schüler*innen zwei *Nadelöhre* – zunächst die Auswahlkriterien der Lehrer*innen, um in den Genuss einer Empfehlung zu kommen und später die Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen – durchlaufen müssen.

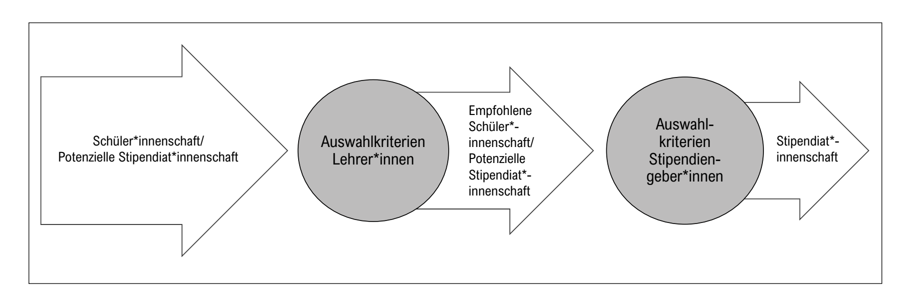


Abbildung 2: *Weg der Schüler*innenschaft zur Stipendiat*innenschaft (eigene Darstellung) (auch abgedruckt in Proskawetz, im Ersch.b)*

Voraussetzungen seitens der Lehrer*innen

Die Nominierung stellt den ersten Schritt eines komplexen Auswahlverfahrens dar. Voraussetzung aufseiten der Lehrer*innen ist, dass diese neben diagnostischen und didaktisch-methodischen Kenntnissen auch Kenntnisse über vorhandene Bildungs- und Beratungsangebote besitzen (KMK, 2015). Sind Lehrer*innen trainiert worden, so können die Empfehlungsschreiben durchaus „einen wichtigen Beitrag zur Hebung der Begabungsreserven leisten" (Heller et al., 2005), andernfalls nicht (Wild, 1991). Behrensen und Solzbacher (2016) weisen kritisch darauf hin, dass es allgemein nicht oft vorkommt, dass Lehrer*innen aktiv Schüler*innen – selbst solche mit hervorragenden Noten – für Begabtenförderungsprogramme nominieren (S. 51).

Identifikation von Schüler*innen und mögliche Verzerrung

> „Die Frage drängt sich zudem auf, was mit den Kindern geschieht, die aus den verschiedensten Gründen nicht in den Genuss einer Nominierung kommen – weil sie weder von den Eltern noch von den Lehrkräften bemerkt werden; oder weil von ihnen wenig erwartet wird und sie daher gar nicht erst in den Blick kommen – ein Phänomen, das häufig auf Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft."
> – Schrittesser, 2019, S. 63 –

Da Nichtförderung und Fehlplatzierungen gravierende Konsequenzen haben können, ist es wichtig, die geeigneten Schüler*innen zu identifizieren. Die Nomination von Schüler*innen erfolgt in der Regel durch das Urteil einer Lehrkraft, dem eine Identifikation bzw. Diagnose vorausgeht. Befunde von Heller (2000) weisen darauf hin, dass Lehrer*innen, wenn sie über genügend Informationen zu Förderprogramm und passenden Schüler*innenschaft verfügen, imstande sind, Schüler*innen für bestimmte Förderungsprogramme zu identifizieren (S. 40, 50). Diese Entscheidung hängt von vielen Faktoren ab, u. a. von den Eigenschaften des Schülers/der Schülerin, aber ebenso von den Eigenschaften der nominierenden Person, also der Lehrkraft (Baudson, 2010, S. 91).

Die Güte von Lehrer*innennominierungen weist eine große interindividuelle Varianz auf (Preckel & Vock, 2013, S. 132). Preckel und Vock (2013) fassen zusammen, dass Lehrer*innen vor allem diejenigen Schüler*innen nominieren, „deren Stärken in Feldern liegen, die in der Schule abgefragt und gefördert werden, die eher breit begabt und sozial kompetent sind und deren Begabungsentwicklung durch die Familie und das Umfeld unterstützt wird" (S. 132). Je weniger dieser Merkmale ein*e Schüler*in aufweist, desto eher wird seine/ihre *Förderungswürdigkeit* von Lehrkräften übersehen und desto

seltener wird eine Empfehlung ausgesprochen. Nominierungen unterliegen also – wie auch andere Formen der Leistungsbeurteilung (siehe Kapitel 8.2.5) – Verzerrungen (dazu auch Preckel & Vock, 2013, S. 132). Rost und Hanses (1997) weisen beispielsweise darauf hin, dass Lehrer*innen stark motivierte, aber nicht hochbegabte Schüler*innen überschätzen.

Nominierungen können durch implizite Theorien über Hochbegabung beeinflusst werden. Bei den Nominierungen handelt es sich also teils nicht um objektive Entscheidungen (Preckel & Vock, 2013, S. 131). Dies fällt z. B. besonders dadurch auf, dass Lehrer*innen meist mehr Jungen als Mädchen nominieren (2:1 bis 3:1 zugunsten der Jungen) (Heller et al., 2005), obwohl Begabungen normalverteilt sind und das Geschlechterverhältnis unter begabten Schüler*innen dementsprechend ausgeglichen ist (Preckel & Vock, 2013, S. 132). Dies wird als problematischer Befund eingeschätzt (Preckel & Vock, 2013, S. 132).

Dies richtet den Blick auf Schüler*innengruppen – Schüler*innen aus weniger privilegierten Milieus und sogenannte Underachiever (siehe Kapitel 7.7) –, die aus verschiedenen Gründen seltener in den Genuss von Fördermaßnahmen kommen und auf die in den folgenden Passagen näher eingegangen werden soll.

Insgesamt empfehlen Lehrer*innen überproportional häufig Schüler*innen aus leistungsorientierten und akademischen Familien in Begabtenförderungswerke. Wolfgramm (2004) weist darauf hin, dass Lehrer*innen in gesellschaftlich benachteiligten Gruppen Begabungen oft nicht so sehr erwarten wie bei Schüler*innen aus privilegierteren Milieus und diese Schüler*innen folglich selten für Programme und Angebote besonderer Förderung vorgeschlagen werden (dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 111). Auch Stamm (2014) verweist darauf, dass unter Lehrer*innen Haltungen überwiegen, „welche die Unterrepräsentation von Minoritätsgruppen eher fördern als sie reduzieren“ (S. 381). Gerade Schüler*innen aus eher bildungssystemfernen Schichten, die gute bis sehr gute Noten erzielen, stammen aus Familien, die „über wenige soziale und ökonomische Ressourcen der Unterstützung und Förderung“ (Stamm, 2014) verfügen und deshalb darauf angewiesen sind, von Lehrer*innen zur Teilnahme an Begabtenförderungsprogrammen angeregt zu werden, da dies nur in Ausnahmefällen durch Zuspruch der Eltern geschieht. Es liegt also in der Verantwortung der Lehrer*innen, zunächst sich selbst, dann die Schüler*innen und ihre Familien über solche Maßnahmen zu informieren und – oft auch mehrfach – zur Teilnahme anzuregen (Stamm, 2014, S. 380; dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 111).

Aus dieser Feststellung ergibt sich zusammenfassend, dass begabte, *stipendienwürdige* Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen wahrscheinlich schwieriger zu identifizieren sind als diejenigen aus privilegierteren Lagen. Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen müssten also spezifisch gesucht und erkannt werden. Gleichzeitig haben diese Schüler*innen ein größeres Risiko, sich zu Underachievern zu entwickeln (wenig familiäre Förderung, Ressourcen). Es besteht die Gefahr, von Lehrer*innen nicht berücksichtigt zu werden.

Damit einher geht eine allgemeine Kritik an Stipendienprogrammen und Begabtenförderungs-werken. Viele Förderangebote richten sich explizit an leistungsstarke Schüler*innen (Preckel & Vock, 2013, S. 86) und nehmen keine Underachiever auf (Greiten, 2019, S. 164). Sowohl für schulische als auch regionale Enrichmentmaßnahmen werden hauptsächlich Schüler*innen vermittelt, die bereits sehr gute Schulnoten vorweisen können (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 50). Underachiever werden übersehen, da diese nicht an Schulleistungen identifiziert werden können und so schnell durch das Raster der Lehrer*innenaufmerksamkeit fallen (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 51). Dies bestätigen auch Studien von Rost und Hanses (z. B. 1997), wonach Lehrer*innen Underachiever nur selten erkennen. Kiziak et al. (2011) sehen es ebenfalls als kritisch, dass Begabtenförderungsmaßnahmen ausschließlich diejenigen Schüler*innen erreichen, „die bereits unter Beweis gestellt haben, dass sie auf einem Gebiet oder allgemein besonders begabt und motiviert sind“ (S. 24; dazu auch Moser et al., 2019, S. 272).

Underachiever stammen nicht selten aus weniger privilegierten Familien. Tatsächlich ist es so, dass als hochbegabt identifizierte Schüler*innen oft Familien mit einem hohen Bildungsniveau und einem hohen sozioökonomischem Status entstammen (Rost, 2000; Ziegler, 2008, S. 65), obwohl Begabung, wie in der vorliegenden Arbeit noch aufgezeigt wird, in der Gesellschaft normalverteilt ist. Eine mögliche Erklärung dafür, weshalb hochbegabte Schüler*innen oft aus privilegierteren Gesellschaftsschichten stammen, findet sich schon bei Rost und Albrecht (1985). So werden Kinder aus diesen Familien mit höherer Wahrscheinlichkeit als hochbegabt erkannt, womit auch die Wahrscheinlichkeit steigt, adäquat gefördert zu werden (Preckel & Vock, 2013, S. 81). Zusätzlich sind in diesen Familien vermehrt Ressourcen für die Begabungsentwicklung vorhanden, die eine herausragende Bedeutung für die Begabungsentwicklung haben (Preckel et al., 2012, S. 670). Daraus ergibt sich mit Stamm (2014), dass sich in weniger privilegierten Schichten eine besonders hohe Quote an Underachievern befindet, die bislang ihre Begabungsreserven nicht ausschöpfen konnten und

somit nicht als begabt identifiziert bzw. für Stipendienprogramme vorgeschlagen worden sind. Durch Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke werden demnach „keine bislang unbekannten Potenziale entdeckt, sondern erkennbare Potenziale für herausragende Leistungen werden gezielt gefördert" (Kiziak et al., 2011, S. 7). Kiziak et al. (2011) bestätigen zwar die Wichtigkeit der Förderung sogenannter Spitzentalente, verstehen diese Förderung allerdings nicht als Förderung unentdeckter Potenziale oder Begabungsreserven (S. 7). „Wenn für die Programme nur hoch motivierte und engagierte Kandidaten zugelassen werden, fallen möglicherweise Schüler durchs Raster, die in ihren Elternhäusern nicht zu sozialem Engagement und schulischer Leistung angespornt werden. Deren Potenzial wird vermutlich auch von den Lehrern oft nicht erkannt, weshalb sie von ihnen nicht auf die Programme hingewiesen werden" (Kiziak et al., 2011, S. 14).

Herstellung von Passung zur Maßnahme

Förderprogramme sind oft sehr heterogen, was ihre Inhalte und Zielsetzungen betrifft. Ebenso heterogen ist die Gruppe von Schüler*innen, die für Fördermaßnahmen infrage kommt (Preckel et al., 2012, S. 670). Die Auswahl der Schüler*innen sollte deshalb sehr sorgfältig geschehen, da nicht jede*r Schüler*in für jede Fördermaßname geeignet ist (Preckel & Vock, 2013, S. 116–117). Die Maßnahme sollte vielmehr zu den Personenmerkmalen und Bedürfnissen des Schülers/der Schülerin passen (Preckel et al., 2012, S. 670). Je nachdem, welche Schwerpunkte die Programme setzen, sollten die potenziellen Teilnehmer*innen u. a. nach fachspezifischen Aspekten, fachspezifischem Denkvermögen und Motivation ausgewählt werden (Hany, 2004a; dazu auch Preckel & Vock, 2013, S. 117). Den Nominierenden, also in den meisten Fällen den Lehrkräften, muss also nicht nur die Maßnahme bekannt, sondern auch bewusst sein, welche Schüler*innen für welche Maßnahme geeignet sind und von ihr profitieren können Nach Baudson kann es beispielsweise sinnvoll sein, zu wissen, welches Hochbegabungsmodell welchem Förderprogramm zugrunde liegt (Baudson, 2010, S. 91–92). „Neben der Intelligenz erfordern die meisten Förderprogramme auch nichtkognitive Fähigkeiten wie Motivation, Persistenz und Interesse sowie ggf. Kreativität, wie etwa im Hochbegabungsmodell von Renzulli […] konzipiert" (Baudson, 2010, S. 93).

Zeitmangel und daraus resultierende Gerechtigkeitsprobleme

Die Förderung von Schüler*innen kann für Lehrer*innen eine (zeitliche) Herausforderung darstellen. Nach Solzbacher (2019) führt besonders ein Mangel

an Zeit zu einer „Problematik bei der Verteilung der Lehreraufmerksamkeit“ (S. 41). Das heißt, Lehrer*innen müssen sich entscheiden, welchen Schüler*innen sie wann wie viel Aufmerksamkeit schenken. Dies gilt ebenso für Nominierungen für Stipendienprogramme, denn die zeitlichen Kapazitäten reichen nicht aus, um alle Schüler*innen zu empfehlen bzw. bei ihrer Bewerbung zu begleiten. Damit gehen oft Gerechtigkeitsbedenken seitens der Lehrer*innen einher, die belastend sein können (Solzbacher, 2019, S. 42). Dies führt teils dazu, dass Lehrer*innen oft eher die Förderung schwacher Schüler*innen vorantreiben als die Förderung (potenziell) leistungsfähiger Schüler*innen (Solzbacher, 2019, S. 42). Denn auch unter der Lehrer*innenschaft „herrscht immer noch das Vorurteil, dass letztere sich, sollten sie denn wirklich so begabt sein, von alleine durchsetzen würden“ (Solzbacher, 2019, S. 42; dazu auch Solzbacher et al., 2012).

Neber (2004) hat die Qualität von Lehrer*innenempfehlungen für die *Deutsche Schülerakademie* untersucht. Der Zugang zu den Sommerkursen der *Deutschen Schülerakademie* basiert nicht auf Tests, sondern größtenteils auf Lehrer*innenempfehlungen (S. 349). Ca. 90 % der Bewerber*innen werden von Lehrer*innen nominiert, nur 10 % sind Selbstnominierungen von Schüler*innen (Neber, 2004, S. 349; dazu auch etwas abweichende Zahlen bei Grosch, 2011, S. 213). Jede Schule hat die Möglichkeit, eine*n Schüler*in zu nominieren (Neber, 2004, S. 349). Neber (2004) hat sich die Frage gestellt, von welcher Qualität die Lehrer*innenurteile sind und ob Lehrer*innen in der Lage sind, geeignete Schüler*innen vorzuschlagen. Er kommt u. a. zu dem Schluss, dass Lehrer*innen die Schüler*innen, die sie für die *Deutsche Schülerakademie* vorschlagen, entweder überschätzen oder einen erweiterten Begabungsbegriff verwenden, der nicht auf kognitive Begabungen/Fähigkeiten begrenzt ist (Neber, 2004, S. 351). Zusätzlich verweist Neber darauf, dass Lehrer*innen auch weitere Konstrukte wie Willensstärke und Motivation von Schüler*innen, an der Schülerakademie teilzunehmen, bei der Auswahl der Schüler*innen einbeziehen sollten (Neber, 2004, S. 360).

Kiziak et al. (2011) sprechen sich zwar insgesamt für die Sinnhaftigkeit von Empfehlungsschreiben durch Lehrer*innen aus, plädieren aber dafür, nicht ausschließlich Empfehlungen durch Lehrer*innen zuzulassen, „da Lehrer sich bei […] evaluierten Programmen als Nadelöhr erwiesen haben. Empfehlungen von Bezugspersonen wie Pfarrern, Imamen oder Trainern sollten ebenfalls möglich sein“ (S. 16).

Es stellt sich erneut die Frage, welche Kompetenzen, welches Wissen, welche Haltung, welchen Habitus Lehrer*innen benötigen, um Begabung zu er-

kennen, die sich nicht direkt in Leistungen spiegeln, nicht offensichtlich sind, schwieriger zu erkennen sind und sich erst auf den zweiten Blick zeigen.

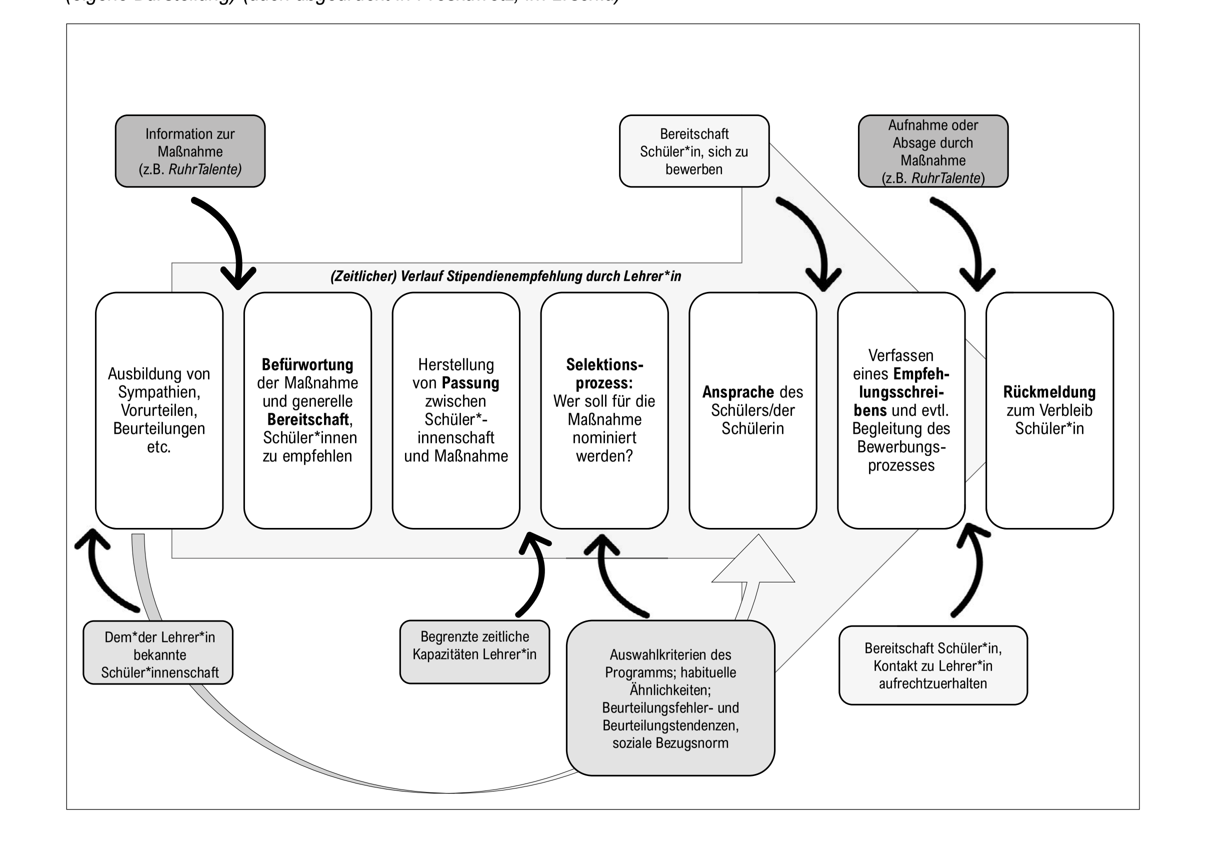
Alternativen zu Lehrer*innennominierungen und ihre Effektivität

Da die Qualität von Lehrer*innennominierungen insgesamt als problematisch gesehen werden muss, soll abschließend noch ein kurzer Blick auf die Selbstnomination von Schüler*innen geworfen werden.

Schüler*innen können sich selbst für Begabtenförderungswerke nominieren. Diese Selbstmeldung erfolgt allerdings vergleichsweise selten bis fast gar nicht. Gerade Schüler*innen aus benachteiligten Milieus benötigen hierfür vorher „den aufmunternden Zuspruch von Lehrkräften, um sich überhaupt als begabt genug wahrzunehmen und den Mut zu fassen, sich für ein sie interessierendes Programm anzumelden“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 51). Zudem können „ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept sowie ein geringer Selbstwert […] dazu beitragen, dass auch begabte Schülerinnen und Schüler sich nicht selbst nominieren“ (Baudson, 2010, S. 99; Preckel, 2008).

Für den weiteren Teil der vorliegenden Arbeit wird der in Abbildung 3 *Zeitlicher Verlauf der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen gemäß der Erfahrungswerte des Stipendienprogramms RuhrTalente* dargestellte Prozessverlauf angenommen, der den Ablauf einer Empfehlung für ein Stipendienprogramm aus Perspektive der empfehlenden Lehrer*in darstellt. Der Bewerbungsprozess unterliegt dabei verschiedenen Einflussfaktoren. Die grauen Kästen stellen Einflussfaktoren der Lehrer*innen dar, die dunkelgrauen Kästen Einflussfaktoren der Stipendiengeber*innen, die hellgrauen Kästen Einflussfaktoren durch die Schüler*innen bzw. Stipendiat*innen.

***Abbildung 3:** Zeitlicher Verlauf der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen gemäß der Erfahrungswerte des Stipendienprogramms RuhrTalente (eigene Darstellung) (auch abgedruckt in Proskawetz, im Ersch.a)*



6.3 Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft

Kiziak et al. sprechen schon 2011 von einer „große[n] Anzahl an außerschulischen Akteuren, die sozial benachteiligten Schülern zu größeren Bildungs- und Berufserfolgen verhelfen möchte" (S. 10, dazu auch S. 12), und zählen zahlreiche unterschiedliche Programme und Initiativen auf. Dennoch stünden nach Kiziak et al. (2011) in Deutschland insgesamt noch zu wenig Schüler*innenstipendien zur Verfügung (S. 13). Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn der Blick auf die Förderung einer weniger privilegierten Schüler*innenschaft geworfen wird – hier zeigt sich eine sehr homogene Stipendiat*innenschaft: „Förderungswerke stehen jedoch immer wieder im Verdacht, überproportional viele Studierende [und Schüler*innen] aus wohlhabenden Elternhäusern zu fördern und damit bestehende soziale Ungleichgewichte zu verschärfen. Sollen Schülerstipendien [und solche für Studierende] dazu dienen, bis dato ungenutzte Bildungsreserven zu heben, müssen aber gerade die sozial Benachteiligten in den Genuss einer Förderung kommen" (Kiziak et al., 2011, S. 14). Obwohl die *Studienstiftung des deutschen Volkes* Studierende und nicht Schüler*innen fördert, soll sie hier exemplarisch angeführt werden, um die Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft in Förderprogrammen aufzuzeigen.

Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes

Die *Studienstiftung des deutschen Volkes* ist die größte privatrechtliche Stiftung zur Begabtenförderung in Deutschland. Seit ihrer Gründung im Jahr 1925 hat es sich die *Studienstiftung des deutschen Volkes* zum Ziel gemacht, Studierende mit exzellenten Leistungen und aus weniger privilegierten Familien stammend zu fördern (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 30). Die finanzielle Förderung wird dabei durch weitere Förderungsmaßnahmen ergänzt (Spiel et al., 2005, S. 224).

„Mit Blick auf die Chancengerechtigkeit beim Zugang zu den Stipendien der Studienstiftung sind […] offene und faire Zugangswege in die Auswahlverfahren der Studienstiftung ein zentrales Anliegen er [*sic*] Institution", so Kalmbach (2018, S. 28). Trotz der Zielsetzung, eine möglichst heterogene Schüler*innenschaft fördern zu wollen, lag der Anteil von Erstakademiker*innen unter den Geförderten im Jahr 2007 bei nur 21 %[14]. Durch verschiedene Maßnahmen und Aktivitäten, die die Studienstiftung ergriffen hat, um die Zugangswege ins Programm herkunftsunabhängiger zu gestalten, konnte der Anteil der Erstaka-

14 Zum Vergleich lag der Anteil der Erstakademiker*innen unter allen Studierenden im Jahr 2008 bei 49 % (Kalmbach, 2018, S. 28).

demiker*innen seit 2016 auf knapp 31 % gesteigert werden. 19 % der Stipendiat*innen entstammen zudem Familien mit Migrationshintergrund (Kalmbach, 2018, S. 28–31; Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017). Bis 2021 haben sich diese Zahlen allerdings nur noch geringfügig verschoben (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2022, S. 173). Neben der Möglichkeit der Selbstbewerbung seit 2010, der Einführung des Botschafter*innenprogramms, Schulungen für die Kommissionsmitglieder, Informationen für Hochschulen und speziellen Zugangswegen für Geflüchtete hat die Studienstiftung ausgewählten Partnerorganisationen, die leistungsstarke Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen fördern, Vorschlagsrechte für potenzielle Stipendiat*innen eingeräumt. Seit 2018 besteht auch eine Zusammenarbeit mit dem *NRW-Zentrum für Talentförderung* (Kalmbach, 2018, S. 29–30), die „dazu geführt [hat], dass sich in den letzten vier Jahren zahlreiche Schulen aus sozial benachteiligten Regionen oder Stadtvierteln erstmals am Vorschlagsverfahren der Studienstiftung beteiligt haben und die Zahl der Schulvorschläge aus Nordrhein-Westfalen in der Folge um rund 45 % gestiegen ist“ (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2022, S. 15). Dennoch bleiben Erstakademiker*innen unter den Geförderten bislang unterrepräsentiert. Wie hoch zudem der Anteil an Schüler*innen ist, die in finanziellen, sozialen und kulturellen Risikolagen aufwachen, ist unbekannt.

Unterrepräsentation ethnischer Minderheiten und Schüler*innen weniger privilegierter Verhältnisse in Begabtenförderungswerken

Viele Initiativen, Stiftungen und Begabtenförderungswerke wollen also ausdrücklich eine heterogene Schüler*innenschaft inklusive benachteiligter Gruppen fördern (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 30; dazu auch Moser et al., 2019, S. 276–277) und versuchen oft, gleichermaßen Exzellenz sowie Egalität zu bekunden (Böker & Horvath, 2018, S. 11). „Beispielsweise betont die Heinrich-Böll-Stiftung die ‚Förderung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen‘ und die Rosa-Luxemburg-Stiftung betont die ‚Bevorzugung von Frauen, sozial Bedürftigen, Personen mit Migrations- und/oder nicht akademischem Bildungshintergrund und Menschen mit Behinderungen‘“ (Moser et al., 2019, S. 276–277). Wird jedoch ein Blick auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in renommierten Begabtenförderungswerken und Stipendienprogrammen gerichtet, dann ist festzustellen, dass gerade Schüler*innen ethnischer Minderheiten und Schüler*innen aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen in Förderprogrammen tatsächlich stark unterrepräsentiert sind. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass begabte Schüler*innen, die aus weni-

ger privilegierten Lagen stammen, tatsächlich aufgrund einer fehlenden Nominierung nicht in den Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken ankommen. Andererseits kann der Grund dafür auch in der selektiven Auswahl der Begabtenförderungswerke selbst liegen. Gleiches gilt für die Teilnahme an Wettbewerben – hier stammt der Kreis der Teilnehmenden vorwiegend aus Familien mit akademischem Bildungshintergrund (Kiziak et al., 2011, S. 7).

An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass dieser Befund international ist (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Mehrere Studien konnten die Unterrepräsentation von Minderheiten, beispielsweise von begabten schwarzen Schüler*innen in den USA oder in der Schweiz, nachweisen (z. B. Reis & Renzulli, 2004, S. 123 für die USA; Hodges & Gentry, 2021 für Florida, Stamm, 2009, S. 46–48 für die Schweiz). Grissom und Redding (2016) berufen sich auf Zahlen des *U.S. Department of Education* aus 2009, nach denen afroamerikanische Schüler*innen in den USA zwar 16,7 % der Gesamtschüler*innen ausmachen, sich aber nur 9,8 % in Begabtenförderungswerken befinden. Vergleichbare Zahlen finden sich unter dem Anteil an hispanoamerikanischen Schüler*innen (Grissom & Redding, 2016, S. 1) und der Gruppe der *Native Americans* (Hodges & Gentry, 2021, S. 135). Weiße und asiatische Schüler*innen dagegen seien in den USA in Begabtenförderungswerken weitaus stärker repräsentiert bzw. überrepräsentiert (Grissom & Redding, 2016, S. 2; Yoon & Gentry 2009). Yaluma und Tyner (2021) stellen in ihrer Untersuchung *Are U.S. Schools Closing the „Gifted Gap“? Analyzing Elementary and Middle Schools’ Gifted Participation and Representation Trends (2012–2016)* einen Zusammenhang zwischen schulinternen Begabtenförderungsprogrammen (an elementary and middle schools) und Low-Poverty- und High-Poverty-Schulen in den USA her und halten fest, dass Begabtenförderungsmaßnahmen an Low-Poverty-Schulen verbreiteter sind (Yaluma & Tyner, 2021, S. 48).

6.4 Wirkung von Fördermaßnahmen und deren Bedeutung für die Begabungs- und Begabtenförderung

„Begabte Schülerinnen und Schüler benötigen
besondere Lernangebote, soziale Strukturen und institutionelle Rahmungen,
um ihre Talente in sozialer Verantwortung zu entfalten."
– Ullrich & Strunck, 2008, S. 14 –

Schule ist eher am Niveau durchschnittlich begabter Schüler*innen orientiert (Baudson, 2020, S. 55). Damit besonders begabte Schüler*innen nicht unterfordert werden, sind Differenzierungsmaßnahmen grundlegend. Die Unterrichtsrealität an deutschen Schulen ist allerdings weit davon entfernt; eine bildungsgerechte und flächendeckende Versorgung besonders begabter Schüler*innen ist nicht erreicht (Weigand et al., 2011). Oft langweilen sich besonders begabte Schüler*innen im Unterricht (Preckel & Vock, 2013, S. 151). In der Folge kann eine hohe Begabung sogar verkümmern, „wenn das geistige Futter fehlt – oder sich zumindest weniger entfalten" (Baudson, 2020, S. 55). Eine besondere Förderung begabter Schüler*innen, u. a. in Form von Förderprogrammen, ist also zunehmend wichtig, um einer eventuellen schulischen Unterforderung entgegenzuwirken (Preckel et al., 2012, S. 670).

Die (schulische) Förderung besonders begabter Schüler*innen galt lange Zeit als *Luxusthema* (Solzbacher, 2019, S. 33; dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 55; Hoyer, 2011). Während es noch in den 1990er-Jahren kaum systematische Förderangebote für begabte Schüler*innen gab, um ein Stigma unerwünschter Eliteförderung zu vermeiden, hat sich dies seit der 2000er-Jahre gewandelt (Preckel & Vock, 2013, S. 151; Hoyer, 2011). Vorher war lange die Meinung vorherrschend, dass die Förderung begabter Schüler*innen zu sehr zur Verstärkung von Ungleichheiten beitragen würde (Matthäus-Effekt) (Kunze et al., 2019, S. 218). Damit vollzog sich auch ein langsamer Mentalitätswandel (Preckel & Vock, 2013, S. 152; dazu auch Hoyer, 2011).

Gegenwärtig ist die Begabtenförderung zunehmend akzeptiert und wird als „normaler Bestandteil der schulischen Förderpalette" (Preckel & Vock, 2013, S. 152) gesehen. Auch der Bereich der Forschung zu Themen der Hochbegabung wird verstärkt bedient (Hoyer, 2011, S. 71). Die Nachfrage nach Förderangeboten auch mit Ausrichtung auf die Förderung spezieller Begabungen steigt (Weigand et al., 2011, S. 7). Zu den verbreiteten Förderangeboten gehören Akzelerationsmaßnahmen (Beschleunigung des Lerntempos), da beson-

ders begabte Schüler*innen schneller lernen als durchschnittlich begabte und Enrichmentmaßnahmen (Anreicherung durch zusätzliche Aufgaben) sowie Mischformen dieser beiden Maßnahmen (Baudson, 2020, S. 52; Sandfuchs, 2008, S. 109). Dennoch ist kritisch anzumerken, dass bislang weitaus weniger individuelle Fördermöglichkeiten für Schüler*innen bereitstehen als solche für Student*innen (Kiziak et al., 2011, S. 11).

Akzelerationsmaßnahmen und *Compacting*

Zur Akzeleration gehören beispielsweise das vorzeitige Einschulen, das Überspringen von Klassen sowie der Teilunterricht in höheren Klassenstufen (Sandfuchs, 2008, S. 109). Brunner et al. (2005) sehen Akzelerationsmaßnahmen teilweise kritisch, da es sich nach ihnen mehr um eine strukturelle Anpassung als um eine Fördermaßnahme handelt (S. 73). Zudem merken sie an, dass die Beschleunigung immer nur auf intellektueller Ebene stattfinden kann; persönliche und soziale Entwicklungsschritten können nicht beschleunigt werden: Es bestünde die Gefahr, dass sich Schüler*innen in einer Lernumwelt wiederfinden, in die sie noch nicht hineinpassen (Brunner et al., 2005, S. 74). Zwar können Akzelerationsmaßnahmen kurzfristig „Erleichterung und Entlastung schaffen" (Brunner et al., 2005, S. 74), seien langfristig aber oft nicht ausreichend. Brunner et al. (2005) empfehlen deshalb, Akzelerationsmaßnahmen mit Enrichmentmaßnahmen zu kombinieren (S. 74).

Compacting ist eine besondere Form der Akzeleration. Hier wird das Curriculum für eine begabte Schüler*innenschaft gestrafft und komprimiert, damit der/die Schüler*in z. B. ein geringeres Übungspensum zu bewältigen hat und im Lernstoff schneller fortschreiten kann (Brunner et al., 2005, S. 74).

Enrichmentmaßnahmen

Enrichmentmaßnahmen sind Maßnahmen, die den Lernprozess begabter Schüler*innen anreichern sollen. Unter ihnen werden zusätzliche Lernangebote verstanden, die im Lehrplan enthaltene Themen vertiefen (vertikales Enrichment) oder neue außercurriculare Themen einführen (horizontales Enrichment) (Sandfuchs, 2008, S. 109–110). Dies können u. a. Stipendienprogramme, zusätzliche Kurse, Zusatzaufgaben, freiwillige Arbeits- und Experimentiergruppen, Projekte oder Wettbewerbe sein (Baudson, 2020, S. 52; Breedijk et al., 2018, S. 11). Pull-out-Angebote sind Enrichmentmaßnahmen, die außerhalb des eigentlichen Regelunterrichts stattfinden (Brunner et al., 2005, S. 16). Welche Maßnahmen im Einzelfall geeignet sind, muss individuell entschieden

werden (Baudson, 2020, S. 52). Brunner et al. (2005) empfehlen, dabei die individuellen Interessen und Stärken des Kindes zu berücksichtigen (S. 76).

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) setzt in ihrer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen auf Enrichment- und schulergänzende Maßnahmen (KMK, 2015). Dabei werden Schüler*innen fokussiert, die bereits sehr gute Leistungen erbringen, aber auch Schüler*innen, deren Potenziale noch erkannt und entfaltet werden müssen (KMK, 2015). Gefördert werden soll primär die allgemeine intellektuelle Begabung der Schüler*innen, daneben aber auch musische, sportliche und emotionale Fähigkeiten.

Mischformen

Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen können, wie bereits angesprochen, als Mischformen kombiniert werden, z. B. in Form eines Schüler*innenstudiums (Baudson, 2020, S. 52). Die positive Wirkung auf die Leistung der Schüler*innen ist in mehreren Studien bestätigt worden (Baudson, 2020, S. 55). In seiner Metaanalyse hat Hattie (2013) einen stärkeren Nutzen von Akzelerations- als von Enrichmentmaßnahmen herausgearbeitet (S. 118–119, dazu auch Wollersheim, 2014, S. 30). Behrensen und Solzbacher (2016) weisen darauf hin, dass Enrichmentmaßnahmen populärer sind als Akzelerationsmaßnahmen (S. 76). Äußere Differenzierungen finden gegenwärtig überwiegend durch außerschulische Kooperationspartner statt (Preckel & Vock, 2013, S. 151). Trotz dieses Mentalitätswandels halten sich noch immer hartnäckige Vorurteile gegenüber der systematischen Begabtenförderung (Preckel & Vock, 2013, S. 152).

Begabtenförderungswerke als Enrichmentprogramme, ihre positiven Effekte und Kritik

Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke können sich als Enrichmentmaßnahmen insgesamt positiv auf die Entwicklung der teilnehmenden Schüler*innen auswirken.

Eine Förderung durch Schüler*innenakademien, z. B. durch die *Deutsche Schülerakademie*, hat nachweislich insgesamt positive Effekte auf die Entwicklung der teilnehmenden Schüler*innen (z. B. Grosch, 2011, S. 150–153). So konnte Grosch (2011) langfristige Wirkungen der Teilnahme an der *Deutschen Schülerakademie* nachweisen und feststellen, dass diese ihrem Anspruch als Enrichmentmaßnahme gerecht wird (S. 340). „Dazu wurden ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit abgelehnten Bewerbern 10 bis 12 Jahre nach der Teilnahme bzw. Bewerbung verglichen“ (Grosch, 2011, S. 339–349). Grosch

(2011) konnte zwischen den Gruppen zwar keine langfristigen Unterschiede, was akademische oder berufliche Leistungen betrifft, feststellen, dennoch wird die *Deutsche Schülerakademie* von den Teilnehmenden „intellektuell als herausfordernder als die Schule erfahren und ermöglicht deutlicher die Begegnung mit Gleichgesinnten“ (S. 340).

Sowohl bei der *Deutschen Schülerakademie* wie auch bei den Begabtenförderungswerken stehen Performanzdefinitionen im Vordergrund, denn die Aufnahme in Begabtenförderungsprogramme erfolgt vor allem nach gezeigter Leistung (Moser et al., 2019, S. 272); eine hohe Intelligenz oder auch eine hohe Motivation ohne entsprechende Noten wäre nicht ausreichend (Preckel et al., 2012, S. 665).

Damit einher geht auch die Kritik von Moser et al. (2019), die Begabtenförderungswerke mit organisationalen Karriereentwicklungs- bzw. Talentmanagementsystemen kontrastierend vergleichen und in Bezug auf die Wirksamkeit von Begabtenförderungsmaßnahmen zu dem Schluss kommen, dass diese nur schwer nachzuweisen sei (S. 283). Zum einen erhalten Stipendiat*innen meist bereits aufgrund ihrer bisherigen, sehr guten Leistungen das Stipendium, „weshalb es nicht offensichtlich ist, dass es ausgerechnet ein Verdienst der entsprechenden Institution ist, dass die von ihnen geförderten Personen im Anschluss akademische Spitzenleistungen im Studium erbringen“ (Moser et al., 2019, S. 283). Zum anderen verweisen Moser et al. (2019) darauf, dass sich die Statuszuschreibung *begabt* allein durch die Aufnahme ins Programm in Form einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auf einen künftigen Erfolg auswirken kann (S. 283). Die Wahrscheinlichkeit, dass Geförderte auch ohne ein Stipendium im weiteren Lebenslauf erfolgreich gewesen wären (Mitnahmeeffekt), sehen Moser et al. (2019) darüber hinaus als wahrscheinlich an (S. 284). Sie beschäftigen sich zudem kritisch mit der Frage, welche demotivierenden Effekte Programme auf Nichtgeförderte haben könnten (Moser et al., 2019, S. 287). Gronostaj und Vock (2014), die sich mit *Effekten schulischer Begabtenförderung* auseinandersetzen, stellen einen Mangel an aussagekräftigen Evaluationsstudien zur Wirkung von Fördermaßnahmen fest und plädieren für methodisch sorgfältigere Begleitforschung, die nicht nur auf Erfahrungsberichten und Einzelfallstudien beruht, sondern auch größere Fallzahlen, Vorher-Messungen und Vergleichsgruppen einbezieht (S. 427). Wollersheim (2014) empfindet die Beurteilung von Enrichmentprogrammen als schwierig, „weil die Anzahl systematischer Evaluationsstudien für diesen Bereich weitaus geringer ist als für den Bereich der Akzeleration“ (S. 30).

Weinert (2001) kritisiert, dass sich die Begabungsförderung zu oft auf eine kleinere Gruppe hochintelligenter Schüler*innen mit einem hohen IQ beschränkt (S. 28). Besonders im Grundschulbereich werden potenzielle Schüler*innen in Form von IQ-Tests für Stipendienprogramme getestet. In der Praxis arbeitet man allgemein sehr stark mit Tests zur Identifikation von Hochbegabungen (Meyer & Streim, 2013, S. 115–116). Besonders im frühkindlichen und kindlichen Bereich scheint dies problematisch, da sich der IQ erst mit dem sechsten Lebensjahr stabilisiert (Meyer & Streim, 2013, S. 116) und zwischen dem sechsten und 18. Lebensjahr noch stark schwankt (Meyer & Streim, 2013, S. 116; Ramsden et al., 2011, S. 113–116). Dies wird zunehmend als zu einseitig kritisiert, da so nur ein Ausschnitt der Persönlichkeit des Individuums wahrgenommen wird (Weigand, 2011a, S. 51). Nach Lohman (2005) sind jedoch zwei Schüler*innentypen für Förderprogramme geeignet: Schüler*innen mit herausragenden Leistungen, aber auch Schüler*innen, „deren Leistungen zwar niedriger liegen als die der Spitzengruppe, die jedoch Potenzial haben, ein solch herausragendes Ziel zu entwickeln" (Baudson, 2010, S. 96; Lohman, 2005).

Boaler (2021) weist darauf hin, dass allein der Begriff *Begabtenförderung* kritisch zu betrachten ist, denn er impliziert, „dass einige wenige mit einer Gabe zur Welt kommen, die anderen verwehrt ist" (S. 46) (siehe dazu auch den Exkurs in Kapitel 7.5 zum Unterschied zwischen dem statischen und dynamischen Selbstbild). Nach Boaler (2021) würde seitens der Programme auch nur selten erwähnt, dass auch Fleiß und Anstrengung zu einer Aufnahme in ein Begabtenförderungsprogramm führen können (S. 46).

Insgesamt bedauern Kiziak et al. (2011) in ihrem Discussion Paper *Mehr Chancen für Schüler*, „dass überhaupt Stipendien notwendig sind, um Begabungsreserven zu heben. Denn im Idealfall müsste das Schulsystem die optimale Förderung aller Schüler gewährleisten" (S. 17). Von diesem Ziel sei Deutschland allerdings noch weit entfernt. Vor diesem Hintergrund seien Stipendienprogramme als besonders wichtig zu erachten (Kiziak et al., 2011, S. 17).

7 Begabung

Da die vorliegende Arbeit im Rahmen des Programms *NRW-Talentscouting* entstanden ist, ist es naheliegend, sich an dieser Stelle mit dem Begriff des Talents bzw. mit dem damit eng verbundenen Begriff der Begabung und zusammenhängenden Konzepten zu beschäftigen. Daher ist diesem Themenbereich ein umfangreicheres Kapitel gewidmet worden.

Da, wie im Folgenden dargestellt, Begabung eng mit Leistung verknüpft ist und wie noch gezeigt wird, Formen der Leistung wichtige Zugangskriterien in Stipendienprogramme darstellen können, erachtet es die Forscherin als notwendig, sich mit dem Begabungsbegriff und den damit zusammenhängenden Konzepten detailliert auseinanderzusetzen. Die Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* einer Lehrperson hängt – dies zeigt sich deutlich in der vorliegenden Untersuchung – nicht ausschließlich mit Begabungsvorstellungen der jeweiligen Lehrperson zusammen, sondern ist multifaktoriell geprägt. Dennoch ist davon auszugehen, dass Begabungsvorstellungen eine große Rolle bei der Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* spielen.

Worum handelt es sich, wenn in der Wissenschaft von Talent und (Hoch-) Begabung die Rede ist? Zu Beginn dieses Kapitels wird, nach einem geschichtlichen Abriss zu den Ursprüngen der Begabungs- und Intelligenzforschung (7.1), auf die Begrifflichkeiten und damit zusammenhängenden Definitionen eingegangen (7.2). Im Verlauf des Kapitels, das sich u. a. mit dem Konstrukt der Intelligenz (7.3), der Kritik an Intelligenztests und dem Intelligenzquotienten auseinandersetzt (7.4), werden einschlägige Begabungskonzepte, *Begabungsmodelle* (7.5) und *Begabungsvorstellungen* vorgestellt und deren Ursprünge diskutiert (7.6) sowie das Phänomen des Underachievements erklärt (7.7). Abschließend wird begründet, weshalb in der vorliegenden Arbeit ein erweiterter Begabungsbegriff genutzt wird (7.8).

7.1 Geschichtlicher Abriss und Ursprünge der Begabungs- und Intelligenzforschung

Die Begabungsforschung und die Intelligenzforschung gehören zu den ältesten Forschungsgebieten der Psychologie und haben eine lange Geschichte, die im Folgenden knapp wiedergegeben wird (Neubauer, 2018, S. 42).

Zusammenhang zwischen der Anatomie des Gehirns und seiner Leistungsfähigkeit

Durch Untersuchungen und Studien an Gehirnen herausragender verstorbener Wissenschaftler wie u. a. Albert Einstein und Carl Friedrich Gauß versuchten Neurowissenschaftler*innen im 19. und 20. Jahrhundert, anatomische Gründe für deren außergewöhnliche Leistungen zu finden. Der US-amerikanische Mathematiker Brian Burrell beschreibt diese lange Geschichte der Untersuchungen an Gehirnen und Schädeln in seinem Buch *Im Museum der Gehirne. Die Suche nach Geist in den Köpfen berühmter Menschen.* Ende des 19. Jahrhunderts war es geradezu Mode, sein Gehirn der Wissenschaft zu vermachen, die sich für die Windungen der Hirnhälften, Zellarchitektonik, Größe und Form des Schädels, Gewicht und Volumen des Gehirns interessierte (Burrell, 2005, S. 16–17) und sowohl Kriterien eines *Elitegehirns* als auch Kriterien eines *kriminellen Gehirns* herauszuarbeiten versuchte – ohne große Erfolge: Eine am Gehirn ergründbare organische Grundlage konnte nicht gefunden werden (Burrell, 2005, S. 131–135).

Hier kann auch die Forschung Francis Galtons (1822–1911), als Vater der Eugenik in die Geschichte eingegangen und Cousin Charles Darwins, angesiedelt werden: Galton glaubte an die Existenz einer durchschnittlichen geistigen Fähigkeit jedes Menschen und versuchte erstmals, diese durch physiologische Tests, u. a. anhand der Körpergröße, Kopfgröße, Schärfe der Sinneswahrnehmungen und der Reaktionszeit, großflächig zu messen (Burrell, 2005, S. 165).

Ursprünge der Begabungsforschung in der Psychologie und davon beeinflusster Begabungsbegriff in der Pädagogik

Die Ursprünge der Begabungsforschung stammen jedoch aus dem Bereich der Psychologie; dort ist „die Frage nach dem Erkennen und Fördern von Begabungen [traditionell] verankert“ (Schrittesser, 2019, S. 52). Seit mehr als 140 Jahren wird Begabung in der Psychologie erforscht und untersucht (Kiso, 2020, S. 13; dazu auch Wollersheim, 2014, S. 23).

In der Pädagogik ist der Begabungsbegriff deshalb stark von der Grundlagenforschung der Psychologie beeinflusst worden, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mit der Existenz, der Ausprägung und der Veränderbarkeit von Begabungen auseinandergesetzt und daraufhin versucht hat, empirisch begründete Modelle zu erstellen (Kiso, 2020, S. 30; Wollersheim, 2014, S. 23). Die pädagogische Praxis fokussierte dagegen vorwiegend auf die Identifikation von Begabten und die Bildung homogenisierter Lerngruppen, die eine begabungsgerechte Beschulung ermöglichen sollte (Wollersheim, 2014, S. 23).

In der Pädagogik dagegen hat die Forschung zum (hypothetischen) Konstrukt *Begabung* wesentlich später eingesetzt hat (Kiso, 2020, S. 30). Hier entwickelte sich der Begabungsbegriff „aus einer engen Verbindung mit dem Bildungsbegriff im 19. Jahrhundert“ (Wollersheim, 2014, S. 24). Während in der Psychologie vorwiegend Definitionen auf Grundlage kognitiver Fähigkeiten vorherrschten, fassten Reformpädagog*innen den Begriff weiter. Besonders der Reformpädagoge und Begründer der Jena-Plan Schule Peter Petersen thematisierte 1916 die Förderung nichtkognitiver Fähigkeiten – schon hier sollten nicht allein die intellektuellen Begabungen gefördert werden – (Kiso, 2020, S. 31; dazu auch Weigand, 2011a) sowie Begabung als Kompetenzdefinition, also als Potenzial, das es individuell und kindgerecht zu entwickeln gilt (Kiso, 2020, S. 31). Über die Jahrzehnte hinweg trat außerdem der gesellschaftliche Nutzen von Begabung vermehrt in den Vordergrund. Besonders die Arbeiten des deutschen Pädagogen Heinrich Roth (z. B. 1969) beeinflussten die heutigen Begabungsdefinitionen nachhaltig und regten einen Perspektivwechsel auf Begabung an (Kiso, 2020, S. 32).

Damit einher geht auch die Entwicklung von Begabungsmodellen, die mit der Zeit zunehmend komplexer geworden sind und auf die in Kapitel 7.5 eingegangen werden soll.

7.2 Versuch einer Definition der Begrifflichkeiten *Begabung, Talent, Hochbegabung*

Begabung

Begabung ist in der Forschung nicht einheitlich definiert, sondern wird als breiter, unscharfer Begriff sehr heterogen benutzt (Bardy, 2007, S. 10; dazu auch Arnold & Großgasteiger, 2014; Preckel et al., 2012, S. 664; Rost 2009, S. 14; Schrittesser, 2019, S. 53; Sparfeldt, 2006, S. 25). Begabung kann als allgemeine Leistungsvoraussetzung aller Menschen gesehen werden oder auch als eine besondere Fähigkeit weniger Menschen, die z. B. im intellektuellen, im sportlichen oder im künstlerischen Bereich liegen kann (Preckel et al., 2012, S. 664). Allgemeinere Definitionen, z. B. nach dem deutschen Begabtenforscher Ernst Hany (2004b), definieren Begabung als „das Insgesamt der stabilen persönlichen Leistungsvoraussetzungen“ (S. 72). Nach dem Begabungs- und Bildungsforscher Kurt A. Heller (1996) handelt es sich um ein „individuelles, relativ stabiles und überdauerndes Fähigkeits- und Handlungspotenzial […], bestehend aus kognitiven, emotionalen, kreativen und motivationalen Bestandteilen, die durch bestimmte Einflüsse weiter ausgeprägt werden können und so

eine Person in die Lage versetzen, in einem mehr oder weniger eng umschriebenen Bereich besondere Leistungen zu erbringen“ (Heller, 1996, S. 12, zitiert nach Bardy, 2007, S. 15). Franz J. Mönks (2000) definiert Begabung als „ein individuelles Fähigkeitspotential für gute oder sehr gute Leistung auf einem oder mehreren Gebieten“ (S. 19).

Häufige Synonyme für Begabung sind *Gabe*, *Talent* oder *Vermögen, Befähigung, Veranlagung; Schenkung* oder *Giftedness* im Englischen (Solzbacher, 2019, S. 31–32; Koop, 2011, S. 78; Mönks, 2000, S. 15; Mönks & Ypenburg, 2000, S. 29). Gerade der Begriff *Talent* wird in wissenschaftlichen Veröffentlichungen oft nicht vom Begriff der Begabung abgegrenzt und unterschieden und synonym verwandt (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 22, 29; Lehwald, 2014, S. 33; Subotnik et al., 2011). Brunner et al. (2005) beklagen die daraus resultierende Unübersichtlichkeit (S. 12). Im Alltagsverständnis wird Begabung oft synonym zu allgemeiner Intelligenz verwendet (Schrittesser, 2019, S. 52). Hier merkt Schrittesser (2019) allerdings auch an, dass ebenfalls keine einheitlichen Konzepte von Intelligenz existieren (S. 53).

Der Begriff *Begabung* ist größtenteils positiv und passiv konnotiert. Begabte sind mit einer Fähigkeit ausgestattet, beschenkt (Koop, 2011, S. 78). Dementsprechend handelt es sich um Menschen, die mit einer Begabung ausgestattet *wurden* (Koop, 2011, S. 78). Dieser etymologische Ursprung des Begriffs und die damit verbundene Denkweise werden beispielsweise von Boaler (2021) kritisiert (siehe Kapitel 7.5).

Sogenannte *Inselbegabungen*, also hohe Begabungen in nur einem Bereich (auch: Teilleistungsstärke oder Savant Syndrom), sind eher selten anzutreffen („außer beim Vorliegen von Teilleistungsstörungen“ (Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 63)). Häufiger gehen gute oder schlechte Leistungen auf einem Gebiet auch mit dementsprechend guten oder schlechten Leistungen auf anderen Gebieten einher (Stern & Neubauer, 2020, S. 9).

„Darüber hinaus wird [Begabung] häufig auch als (‚moralische‘) Voraussetzung der Förderungs*würdigkeit* [Hervorhebung im Original] des als begabt Geldenden postuliert“, so Heid (2014, S. 130), der sich fragt, welchen Stellenwert Begabung u. a. in den Bildungswissenschaften hat. Heid (2014) begründet den hohen Stellenwert, den das Thema in Bildungspraxis und Bildungswissenschaft einnimmt damit, dass das Vorhaben, Menschen begabungsgerecht zu fördern, Wissen darüber voraussetzt, was Begabung ist und wie sie gefördert werden kann (S. 130).

Talent

Schön und Arnold (2018) nähern sich dem Talentbegriff, der von unterschiedlichen Disziplinen verschieden aufgefasst und definiert wird, aus Perspektive der Begabungsforschung der Pädagogischen Psychologie und der Personalpsychologie an und zeigen Unterschiede zwischen Hochbegabungsforschung und Talentforschung auf. Der zusammenfassende Aufsatz zeigt vor allem, wie unterschiedlich und breit der Talentbegriff verstanden und definiert wird. Aus diesem Grund soll mit dem Begriff im Verlauf der Arbeit nicht weitergearbeitet werden. Da er jedoch im NRW-Talentscouting, im Kontext dessen die vorliegende Arbeit entstanden ist, zum Tragen kommt, wird er an dieser Stelle kurz beleuchtet. Es ist bereits angesprochen worden, dass der Begabungsbegriff unterschiedlich definiert wird. Gleiches trifft in ähnlicher Weise auf den – oft synonym benutzten – Talentbegriff zu.

Für Wollersheim (2014) ist eine Abgrenzung von Talent zu Begabung allein für den Bereich der Pädagogik aufgrund der gemeinsamen geschichtlichen Traditionslinie kaum möglich (S. 23). Während sich in Nachschlagewerken seit Mitte des 18. Jahrhunderts ausschließlich der Begriff Talent, der als eine natürliche Anlage oder Fähigkeit verstanden wird, findet, wird dieser seit 1890 durch den Begriff Begabung verdrängt (Wollersheim, 2014, S. 24). „Gleichzeitig erfolgt eine Akzentverschiebung vom Ausgestattetsein *mit* [Hervorhebung im Original] verschiedenen Talenten zum Begabtsein *für* [Hervorhebung im Original] eine bestimmte Verwendung oder Leistung" (Wollersheim, 2014, S. 24).

Der Talentbegriff wird in einigen Disziplinen eher für den nichtakademischen Bereich genutzt (z. B. von Rost, 2008), der „den Begriff Talent bei Höchstleistungen in nicht-akademischen Bereichen" verortet. Gagné (*Begabungs- und Talentmodell*; siehe Kapitel 7.5) sieht Begabung als Vorstufe bzw. Voraussetzung für Talent, also als etwas, das trainiert werden kann, an. Eine Begabung ist demnach erst einmal etwas nicht Sichtbares. Ziegler (2018) geht jedoch davon aus, dass hochbegabte Personen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Leistungsexzellenz zeigen werden als talentierte Personen, bei denen Leistungsexzellenz zukünftig nur möglicherweise auftritt (S. 1280). Talent und Begabung können, schlussfolgernd, nur schwer trennscharf voneinander abgegrenzt werden.

Hochbegabung

Ähnlich unscharf verhält es sich mit dem Hochbegabungsbegriff. Sparfeldt (2006) schlägt besondere Begabung, exzellente Begabung, herausragende Be-

gabung oder Hochbefähigung und Talent als Synonyme für Hochbegabung vor (S. 27), Baudson (2020) spricht von einer überdurchschnittlich ausgeprägten Intelligenz (S. 53). Nach Behrensen und Solzbacher (2016) wird Hochbegabung „als anlagebedingtes, immer nur zu vermutendes und von Umweltbedingungen beeinflusstes Potenzial verstanden. Allerdings ist dieses Potenzial von den komplexen Dimensionen des individuellen Bildungsprozesses nicht zu trennen. Pädagogisches Handeln ist deswegen von zentraler Bedeutung für die Begabungsentwicklung" (S. 28). Nach Ziegler (2008) ist eine hochbegabte Person jemand, der „wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen wird" (S. 17) – sofern man diese Person optimal fördert. Hochbegabung meint also das Potenzial zu zukünftigen Hoch- und Höchstleistungen (Meyer & Streim, 2013, S. 115) und kann als ein Persönlichkeitsmerkmal gesehen werden. Arnold und Grossgasteiger (2014) halten fest, dass trotz der Unschärfe des Begriffes mit Hochbegabung allgemein ein „weit über dem Durchschnitt liegendes Leistungsvermögen in dem jeweiligen Bereich bezeichnet wird" (S. 57).

„Je unschärfer ein Begriff sich zeigt, desto wichtiger erscheint eine Auseinandersetzung mit ihm", so der Erziehungswissenschaftler Klaus Zierer (2016, S. 187). In diesem Sinne findet nachfolgend eine detaillierte Auseinandersetzung mit (Hoch-)Begabungsdefinitionen statt.

Wer ist wann hochbegabt?

Die Hochbegabungsforschung versucht, außergewöhnlich hohe Leistungen zu erklären (Preckel et al., 2012, S. 665). Wann aber gilt eine Person als hochbegabt bzw. wann können die Leistungen einer Person als außergewöhnlich hoch angesehen werden?

Wo der Bereich der außergewöhnlich hohen Begabungen beginnt, ist ebenso wenig einheitlich definiert wie der allgemeine Begabungsbegriff (Preckel et al., 2012, S. 665). In der Hochbegabungsforschung sind intelligenzbasierte Definitionen weit verbreitet (Sparfeldt, 2006, S. 26), die über den Intelligenzquotienten (kurz: IQ) festgelegt werden (Nisbett, 2009). In der Bevölkerung ist der IQ annähernd normalverteilt (Baudson, 2020, S. 53; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 6). Eine überdurchschnittliche Intelligenz liegt ab einem Wert von 115 vor, dies sind in etwa 15 % der Bevölkerung (Stern & Neubauer, 2013, S. 66). Wer einen Intelligenzquotienten größer/gleich 130 erreicht, der gilt nach internationalen Konventionen als hochbegabt (Greiten, 2019, S. 162). Dies sind etwa 2 % der Bevölkerung (Baudson, 2020, S. 51); d. h. 1,6 Millionen Menschen in Deutschland (Baudson, 2020, S. 53). Ein IQ bis etwa 150 kann durch Intelligenztests zuverlässig gemessen werden, Werte darüber hinaus sind

nicht mehr wissenschaftlich belegbar (Rost, 2008, S. 62). Dagegen spricht man ab einem IQ unter 85 von Lernbehinderung, ab einem IQ unter 70 von starker Intelligenzminderung, also geistiger oder kognitiver Behinderung (Neubauer, 2016, S. 32). Auf die Kritik, die an IQ-basierten Definitionen existiert, soll im Verlauf des Kapitels noch eingegangen werden (Greiten, 2019, S. 162).

Insgesamt zeigt sich, dass der Begabungsbegriff wenig bestimmt und folglich sehr offen ist (Böker & Horvath, 2018, S. 11); es existieren zahlreiche und vielfältige Definitionen (Böker & Horvath, 2018, S. 12). Nach Ziegler (2008), handelt es sich dabei humorvoll um „ein nahezu babylonisches Sprachgewirr" (S. 15), Kiso (2020) spricht von einer „Gemengelage an Definitionen" (S. 5). Dies liegt u. a. daran, dass Begabung ein historisch geprägtes und gewachsenes Konstrukt ist (Kiso, 2020, S. 4). Darauf, wie sich dieses Konstrukt entwickelt hat, soll u. a. im Verlauf dieses Kapitels eingegangen werden. Am Ende dieses Kapitels wird eine Definition festgesetzt, mit der in der vorliegenden Untersuchung gearbeitet wird.

Unterschied zwischen Begabungsförderung und Begabtenförderung

Die Forschung unterscheidet zwischen Begab*ungs*förderung und Begab*ten*förderung. Dieser Unterschied soll in der folgenden Passage genauer betrachtet werden:

Die Begabungsförderung

„Wir können die Anlagen eines Kindes nicht eindeutig feststellen, aber wir wissen, dass durch optimale Förderung manches Talent ‚erweckt' werden konnte, von dem man lange Zeit gar nicht wusste, dass es vorhanden war."
– Oswald, 2005, S. 9 –

Die Begabungsforschung geht davon aus, dass sich Begabungen „in Interaktion und Interdependenz mit dem Umfeld eines Individuums [entwickeln]" (Weigand, 2011a, S. 52), und fragt, wie äußere Faktoren (Schule, Familie etc.) zur Förderung des/der Einzelnen beitragen können und andersherum (Weigand, 2011a, S. 52). Die pädagogische Begabungsförderung unterstellt jedem Menschen Begabungen, fördert die Individuen in Hinblick auf eine mögliche Entwicklung (Schenz, 2013, nach Kiso, 2020, S. 40), beginnt also „nicht erst ab einem bestimmten ‚Ausprägungsgrad' [und] zielt auf den sinnstiftenden Umgang des Einzelnen mit seinen Begabungen ab" (Schenz, 2013, zitiert nach Kiso, 2020, S. 40). Eine breit angelegte Begabungsförderung dient also als Förderung von Begabungen als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung (Wei-

gand, 2011b). Begabungsentwicklung als Persönlichkeitsentwicklung steht jedem Schüler/jeder Schülerin zu und gehört zum Grundauftrag der Schule (Brunner et al., 2005, S. 63). Eine Chancengerechtigkeit kann vor allem durch eine Förderung im Verständnis der Begabungsförderung realisiert werden: „In dem Moment, in dem jedes Kind seiner Begabung entsprechend gefördert wird, ist das Prinzip der Chancengleichheit verwirklicht" (Schulte zu Berge, 2001, S. 30). Sieht man Förderung von Schüler*innen in erster Linie als eine Begabungsförderung, dann geht dies sowohl mit einem breiten Begabungsverständnis als auch mit einer potenzialorientierten Haltung einher, nach der jeder Mensch Begabungen besitzt und wobei von einem Menschenbild ausgegangen wird, bei dem der Mensch „in seinen Potentialen mit seinen Begabungen und Fähigkeiten gesehen und anerkannt" (Kiso, 2020, S. 48) wird.

Die Begabtenförderung

Unter Begabtenförderung (auch Spitzenförderung oder Exzellenzförderung) wird die gezielte und spezielle Förderung von Schüler*innen gefasst, die bereits als begabt identifiziert worden sind (Kiso, 2020, S. 29; dazu auch Brunner et al., 2005, S. 64). Schüler*innen, bei denen z. B. keine Hochbegabung festgestellt worden ist, sind von der Förderung ausgeschlossen. Die Begabtenförderung fokussiert also auf eine relativ homogene Gruppe die als hochbegabt getestet/deklariert wurde (Weigand, 2011a, S. 52). Begabtenforschung beschäftigt sich dementsprechend auch eigens mit Forschung zu dieser Gruppe. Die Begabtenförderung kann also als Teilgebiet der Begabungsförderung gesehen werden.

7.3 Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Intelligenz

Die Begriffe *Begabung* und *Hochbegabung* werden im Alltag meist im Zusammenhang mit dem Begriff der *Intelligenz* genannt. Intelligenz gilt als ein weit verbreitetes Hauptmerkmal von Hochbegabung (Schulte zu Berge, 2001, S. 3). Intelligenz nimmt als ein sehr gut erforschtes (psychologisches) Konstrukt in der Auseinandersetzung mit Begabung, Hochbegabung und zugehörigen Modellen einen zentralen Platz ein (Preckel, 2010; Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 57–58) – eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem multidimensionalen Konstrukt als ein facettenreiches Persönlichkeitsmerkmal wird jedoch oft vernachlässigt (Preckel, 2010). Folglich kommt eine problematische Heterogenität von Intelligenzdefinitionen zustande (Preckel, 2010, S. 21; dazu auch

Arnold & Großgasteiger, 2014). Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, was Intelligenz ist. Die allgemeine Intelligenz wird auch kurz als *g* für *general intelligence* oder *general cognitive ability* bezeichnet (Neubauer, 2018, S. 47).

In seinem populärwissenschaftlichen Buch *Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung* (2012) setzt sich der Literaturkritiker und Wissenschaftspublizist Dieter E. Zimmer, angeregt durch die *Sarrazin-Debatte* im Jahr 2010, mit Ergebnissen der Intelligenzforschung auseinander und geht der Frage nach, inwieweit Intelligenz erblich sein könnte (Erbe vs. Umwelt, Natur vs. Kultur, Gene vs. Erziehung, Nativist*innen vs. Kulturdeterminist*innen). Er selbst nimmt dabei eine nativistische Perspektive ein. Das Buch ist nur eines von vielen, das zeigt, wie sehr die Intelligenz- und Begabtenforschung auch in populärwissenschaftlichen Diskussionen Anklang findet.

Intelligenz gilt als ein polygenetisches Merkmal; wird also durch viele Gene vererbt. Es gibt (Stand: 2021) nicht das eine Intelligenzgen, das für Intelligenz zuständig ist (Stern & Neubauer, 2020, S. 8; dazu auch Verheyen, 2018, S. 78). Intelligenz gilt als ein weitgehend stabiles Persönlichkeitsmerkmal (Perleth, 1999, S. 81; dazu auch Arnold & Großgasteiger, 2014). In der Hochbegabungsforschung sind besonders die intelligenzbasierten Begabungsdefinitionen sehr verbreitet und spielen eine wichtige Rolle (Preckel et al., 2012, S. 666; Sparfeldt, 2006, S. 26).

Kulturabhängigkeit von Intelligenz und soziokulturelle Verzerrungen

Eine adäquate Definition von Intelligenz ist ebenfalls schwierig festzulegen, da das, was unter Intelligenz verstanden wird, von Kultur zu Kultur variieren kann (Bardy, 2007; Behrensen & Solzbacher, 2016; dazu auch schon Binet & Simon 1904, S. 214 zu soziokulturellen Verzerrungen). Die Vorstellung davon, was Intelligenz ist, ist immer an einen Kontext, z. B. an einen bestimmten Kulturkreis, gebunden (Ackermann, 2018, S. 2). So haben beispielsweise soziale Kompetenzen für die Beurteilung von Intelligenz in anderen Kulturen einen höheren Stellenwert als beispielsweise in der nordamerikanischen bzw. dem westlichen Kulturkreis (Fromm, 2019, S. 20). Sternberg (1998) verweist ebenfalls darauf, dass „verschiedene Kulturen auch verschiedene Vorstellungen von Intelligenz haben“ (S. 116). Während der Intelligenzbegriff im Westen stark mit kognitiven Fähigkeiten zusammenhängt, sind z. B. in der sambischen Kultur weitere Komponenten wie Weisheit, Klugheit, Verantwortung eingeschlossen (Sternberg, 1998, S. 117). In anderen Kulturen gibt es also teilweise „umfassendere Vorstellungen von Intelligenz“ (Sternberg, 1998, S. 117). Ebenso waren Wahrnehmungen und Vorstellungen von Intelligenz in verschiedenen historischen

Epochen unterschiedlich ausgeprägt (Ackermann, 2018, S. 2). Dementsprechend existieren auch vielfältige Formen und Konzeptionen von Hochbegabung bzw. hohen Begabungen (Endepohls-Ulpe, 2004, S. 126).

Begabungsvorstellungen sind jedoch nicht nur kulturell geprägt, sondern unterliegen auch einem gesellschaftlichen Einfluss. So merkt Oswald (2005) an, dass bestimmte Kompetenzbereiche gesellschaftlich mehr Anerkennung erfahren als andere Bereiche und diesen auch medial mehr Aufmerksamkeit zukommt. Kompetenzbereiche, deren Prestige geringer ist, werden von ihren Träger*innen oft nicht weiter ausgebildet und vertieft, wenn ihnen dadurch eher geringes Prestige durch die Gesellschaft zukommt (S. 13). Dagegen wirkt es stimulierend und motivierend, wenn Leistungen anerkannt und gefördert werden. Es kommt folglich also zu einer Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlichen Vorstellungen und Vorstellungen von Begabung (Oswald, 2005, S. 13).

7.4 Kritik an Intelligenztests und am Intelligenzquotienten

„Auch heute noch werden Kinder auf ihre IQ-Werte reduziert.
Und auch heute noch werden IQ-Werte herangezogen in der Meinung,
dass damit eine Hochbegabung ausgewiesen sei.“
– Brunner et al., 2005, S. 11 –

Der Intelligenzquotient und seine Entwicklung

„Intelligenztests waren und sind eine Erfolgsgeschichte der Psychologie.“
– Stern & Neubauer, 2013, S. 51 –

Die Erforschung von Begabung und Hochbegabung ist sehr eng mit der Forschung zur allgemeinen Intelligenz verbunden (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 23). Intelligenztests gelten als die anerkanntesten, effektivsten und am meisten verbreiteten Verfahren zur Identifikation und Messung von intellektueller Hochbegabung (Sparfeldt, 2006, S. 26).

Der Intelligenzquotient (kurz: IQ) ist eine Erfindung des frühen 20. Jahrhunderts. Bereits im Jahr 1905 entwickelte der französische Psychologe Alfred Binet (1857–1911) im Auftrag des französischen Bildungsministeriums den weltweit ersten Intelligenztest, um geistige Fähigkeiten bzw. das sogenannte *Intelligenzalter* von Kindern zu messen (Behrensen & Solzbacher,

2016, S. 24), damit diese auf weiterführende Schulen verteilt werden können (Selektionsfunktion) (Stern & Neubauer, 2020, S. 9). Der US-amerikanische Stanforder Psychologe Lewis M. Terman (1877-1956), der auch als *Vater der Hochbegabungsforschung* bezeichnet worden ist, entwickelte Binets Test weiter zum Standfort-Binet-Test (Brunner et al., 2005, S. 12; dazu auch Verheyen, 2018, S. 76). Der Stanford-Binet-Test ist in seinen Grundzügen bis heute in Gebrauch (Verheyen, 2018, S. 76). Als Erfinder des Intelligenzquotienten gilt maßgeblich der deutsche Psychologe William Stern (1871–1938) (Stern & Neubauer, 2020, S. 9), der „das Intelligenzalter erstmals ins Verhältnis zum jeweiligen Lebensalter (daher ‚Quotient') " (Stern & Neubauer, 2020, S. 9) setzte und das Resultat, wie heute noch bekannt, mit 100 multiplizierte (Kiso, 2020, S. 16).

Der Gauß'schen Normalverteilung folgend, gelten Menschen mit einem Intelligenzquotienten über 130 als hochbegabt und mit einem Intelligenzquotienten unter 70 als minderbegabt (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 24). Besonders die Psychologie hat sich die Definition von Begabung über den IQ zunutze gemacht. Hier wird eine hohe Begabung über einen hohen IQ (ab 130), also über das intellektuelle Potenzial eines Menschen, definiert (Koop, 2011, S. 80). Intelligenz bzw. der ausgereifte IQ gilt als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal und besitzt eine ausgeprägte erbliche Komponente (Stern & Neubauer, 2020, S. 10–11).

Eine Kritik an Intelligenztests existiert schon seit langem (z. B. Freeman, 1998, S. 6). Bereits der Entwickler Alfred Binet warnte vor der Überschätzung der Aussagekraft solcher Testverfahren (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 25). Bis heute wurde und wird das Konzept des Intelligenzquotienten kritisiert; u. a. von den größeren europäischen Studien wie dem Marburger Hochbegabtenprojekt (kurz: MHP, u. a. Rost, 2000) sowie der Münchner Hochbegabungsstudie (kurz: MHS; 1985 bis 1989). Niedrige Testwerte können die Zukunft eines Schülers/einer Schülerin in Form von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen beeinflussen. Dennoch erwähnt Preckel (2010, S. 38), dass es trotz zahlreicher Kritikpunkte an Intelligenztests „bislang, und wohl auch in absehbarer Zukunft, keine Alternativen zu diesen Verfahren" (S. 38) gibt. International, besonders in den USA, spielen IQ-Testverfahren eine größere Rolle als beispielsweise in Deutschland. So ist der Studierfähigkeitstest SAT einem IQ-Test in einigen Abschnitten sehr ähnlich (Verheyen, 2018, S. 80).

In den folgenden Passagen findet sich, nach einem kurzen Überblick, was Intelligenztests messen und was sie nicht messen, eine Übersicht über die immer wieder auftauchenden Kritikpunkte.

Was messen Intelligenztests?

Analytische Intelligenz

„Der IQ sagt nicht das mindeste darüber,
wie angenehm ein Mensch für seine Mitwelt ist und wie nützlich für die Gesellschaft.
Nur, wie gut und wie schnell er abstrakt denken kann."
– Zimmer, 2012, S. 74 –

Intelligenztests messen als ein „statistisches Artefakt" (Verheyen, 2018, S. 78) bzw. „ein pragmatisch entwickeltes Kunstprodukt der Psychologen" (Zimmer, 2012, S. 62) „die drei großen Inhaltsbereiche der kognitiven Intelligenz" (Neubauer, 2018, S. 48) und damit die analytische, abstrakte Intelligenz eines Individuums, die in drei Bereiche unterteilt werden kann (Zimmer, 2012, S. 56). Diese sind …

- … die verbale/sprachliche/linguistische Intelligenz,
- … die numerische oder mathematische Intelligenz (logisch-analytisches Denkvermögen)
- … die visuell-räumliche oder figurale Intelligenz (Zimmer, 2012, S. 74; dazu auch Neubauer, 2018, S. 48).

Im Allgemeinen erfordern Intelligenztests geistige Flexibilität und die Fähigkeit, einfaches und breites Wissen aus einer neuen Perspektive zu verarbeiten, also aus gegebenen Informationen mithilfe einer bestimmten Lösungsstrategie neue Informationen abzuleiten (Stern & Neubauer, 2013, S. 28, 50; dazu auch Nisbett, 2009, S. 12).

Was messen Intelligenztests nicht?

„Den Erfolg muss man *wollen* [Hervorhebung im Original]."
– Sternberg, 1997, S. 276 –

Sternberg (1998) verweist darauf, dass der durch Intelligenztests gemessene IQ nur wenig über späteren Erfolg aussagt und damit wenig Aussagekraft besitzt (S. 20). Er führt eine sogenannte Erfolgsintelligenz ein (1997, 1998) und versteht darunter „die Fähigkeit, ein erfolgreiches Leben zu führen bzw. innerhalb einer gegebenen Kultur Erfolg zu haben" (Stamm, 2009, S. 45). Demnach sind vor allem Motivation, Anstrengungsbereitschaft, diszipliniertes Arbeiten und der Verzicht auf kurzfristige Belohnung wichtig für späteren Erfolg (Stern & Neubauer, 2020, S. 12). Sternberg (1997) arbeitet folgende Merk-

male heraus, die Menschen mit Erfolgsintelligenz besitzen, die durch IQ-Tests allerdings nicht gemessen werden können (S. 294):

- Menschen mit Erfolgsintelligenz sind in der Lage, sich selbst zu motivieren.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz können impulsives Verhalten kontrollieren, durchdenken Probleme und handeln seltener unüberlegt.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz sind ausdauernd.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz kennen ihre Stärken und Schwächen und setzen sie ein.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz setzen Gedanken zügig in Taten um.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz sind ergebnisorientiert.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz bringen ihre Aufgaben zu Ende.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz sind initiativ.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz haben keine Angst vor Fehlschlägen.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz schieben nichts auf die lange Bank.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz akzeptieren berechtigte Kritik; dazu gehört auch, dass sie für die Fehler, die sie machen, Verantwortung übernehmen.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz lehnen Selbstmitleid ab (Sternberg, 1997, S. 289).
- Menschen mit Erfolgsintelligenz sind unabhängig. Dazu gehören auch selbstständiges Arbeiten und Denken. Sie übernehmen Verantwortung dafür.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz versuchen, persönliche Schwierigkeiten zu überwinden.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz konzentrieren sich auf ihre Ziele, denn lange Konzentrationsspannen führen zu effektiven Arbeiten.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz kennen den schmalen Grat zwischen Über- und Unterbelastung und versuchen sowohl das eine als auch das andere zu vermeiden.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz besitzen die Fähigkeit, auf Belohnungen zu warten.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz können den *Wald* und die *Bäume* sehen.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz besitzen ein vernünftiges Maß an Selbstvertrauen und glauben an ihre Fähigkeit, ihre Ziele zu erreichen.
- Menschen mit Erfolgsintelligenz denken gleichermaßen analytisch, kreativ und praktisch. Sie können verschiedene Formen des Denkens anwenden und zum richtigen Zeitpunkt passend einsetzen (Sternberg, 1997, S. 279–294)

Nach Sternberg (1998) wird der IQ also überbewertet: „Wir messen ihm größere Bedeutung bei, als ihm zukommt“ (S. 21). Sternberg (1998) kritisiert die amerikanische Testkultur, die Testergebnissen noch stärkere Bedeutung beimisst als andere Länder dies tun. „Wir müssen über den IQ hinausgehen, um intellektuell begabte Menschen als solche zu erkennen. Es gibt viele Formen von Begabungen, und Wertungen aus konventionellen Intelligenztests repräsentieren nur eine davon“ (S. 165).

Auch für Weigand et al. (2011) ist eine „Festlegung einer IQ-Größe als Abgrenzung zwischen Personengruppen oder deren Merkmalen […] in pädagogischen Praxiszusammenhängen wie auch aus pädagogisch-theoretischen Gründen nicht haltbar (S. 11). So sind IQ-Tests z. B. nicht in der Lage, Lernprozesse abzubilden oder Kreativität vorauszusagen (Freeman, 1998; Urban & Jellen, 1995). Auch motivationale Faktoren wie Leistungsmotivationen und weitere nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale des Individuums oder dessen Lernumwelt können nicht gemessen werden (Meyer & Streim, 2013, S. 115; dazu auch Ullrich & Strunck, 2008, S. 11). IQ-Tests messen nur einen kleinen Ausschnitt der Intelligenz; beispielsweise wird das Verhalten bzw. die Intelligenz in sozialen Situationen nicht gemessen (Freeman, 1998, S. 6). „Kreativität, Empathie und Überzeugungskraft schlagen sich kaum im IQ nieder – sind aber für unser Zusammenleben und das persönliche Glück ebenfalls wichtig“ (Stern & Neubauer, 2020, S. 11). Zudem handelt es sich beim Testergebnis immer um einen Ist-Zustand, der nur den aktuellen Leistungsstand wiedergibt (dazu auch Kiso, 2020; Ziegler, 2008). Intelligenztests messen den Output, sind also leistungsorientiert. Potenziale werden nicht gemessen (Kiso, 2019a, S. 133).

Der Psychologe und Intelligenzforscher William Stern schrieb bereits 1912: „Man darf die Tests nicht überschätzen, als seien sie automatisch wirkende allein genügende Geistesproben. Sie sind höchstens das psychographische Minimum, das eine erste Orientierung gestattet bei Individuen, die man sonst gar nicht kennt; und sie sind geeignet, die anderweitige Beobachtung psychologischer, pädagogischer, ärztlicher Art zu ergänzen und sie vergleichbar und objektiv graduierbar zu machen, nicht aber sie zu ersetzen“ (Stern, 1912, S. 9–10). Sternberg und Grigorenko (2002) weisen darauf hin, dass die Ergebnisse von Intelligenztests variabel sind und auch Intelligenz an sich dynamisch und flexibel ist (Sternberg & Grigorenko, 2002, nach Schrittesser, 2019, S. 53). Auch Ziegler (2009), Vertreter des Aktiotopmodells, kritisiert den IQ und damit zusammenhängende intelligenzbasierte Definitionen von Hochbegabung (S. 7), da sich der Wert nur auf Prognosen zu kognitiven Bereichen be-

ziehen kann. Dementsprechend findet, so Ziegler (2009), eine Abwertung von Bereichen statt, die der IQ nicht abbildet. Dazu gehören u. a. auch sportlich, handwerkliche oder soziale Fähigkeiten (S. 7).

Die Aufgaben des Intelligenztests können bis zu einem gewissen Grad gezielt eingeübt werden. So verbessert eine Erfahrung mit Intelligenztests die Ergebnisse um 5 bis 8 Punkte und ein gezieltes Einüben der Aufgabentypen um 10 Punkte (Zimmer, 2012, S. 64).

Milieu-, Kultur- und Sprachabhängigkeit von Intelligenztests

„Was ist, wenn sich das Ergebnis durch intensive Vorbereitung verbessern lässt?
Und wenn Kinder aus wohlhabenden Familien Schulen besuchen,
die das IQ-Test-Training gezielt auf den Stundenplan setzen?
Wie systematisch geht die Hilfe des sozialen Umfelds in vermeintlich rein individuelle Leistung ein, und wie wird das bei der Bewertung berücksichtigt?“
– Verheyen, 2018, S. 56 –

Gardner wies später darauf hin, dass die Testaufgaben von Intelligenztests immer auch milieu-, kultur- und sprachabhängig sind (dazu auch Kiso, 2020, S. 15). Zudem können IQ-Tests von kulturellen Einflüssen und Einstellungen geprägt sein, die bestimmte Gruppen – vorwiegend privilegiertere Gruppe – bevorzugen können (Behrensen & Solzbacher, 2016; dazu auch Stamm, 2009).

1958 erschien in den USA die Metaanalyse *The Testing of Negro Intelligence* der Psychologin Audrey M. Shuey, die der afroamerikanischen Bevölkerung im Zeitraum von 1910 bis in die 1960er-Jahre hinein einen durchschnittlich niedrigeren IQ (15 Punkte niedriger) als der nichtafroamerikanischen Bevölkerung nachwies (Shuey, 1958; dazu auch Zimmer, 2012, S. 17–18). Die Metaanalyse warf Diskussionen um die Erblichkeit der Intelligenz auf, führte aber auch zu Positionen, die Intelligenztests nachsagten, sie seien auf die weiße Mittel- und Oberschicht der USA zugeschnitten und würden Afroamerikaner*innen diskriminieren. Doch auch die kulturfairen Tests ließen Afroamerikaner schlecht abschneiden (Zimmer, 2012, S. 64–65).

Aufgrund dessen werden vermehrt kulturreduzierte und sprachfreie Tests verwendet, die vorwiegend auf bildhaftes Material zurückgreifen (*Matrizentest*, Zimmer, 2012, S. 190–191). Einen solchen kulturfairen Intelligenztest entwickelte schon 1936 der britisch-amerikanische Psychologe und Intelligenzforscher Raymond B. Cattell (1905-1998), ein Schüler Spearmans (Zimmer, 2012, S. 85). Obwohl diese Tests sprachfrei und kulturreduziert sind, benötigen Menschen ein akademisches Umfeld, um schlussfolgernd denken zu können und auch diese Art von Tests bewältigen zu können. Die Tests sind also

nur für Menschen geeignet, die eine Schule besuchen/besucht haben und somit nicht ganz unabhängig von Lernerfahrung bzw. Bildungsgeschichte der zu testenden Personen (Stern & Neubauer, 2013, S. 32).

7.5 Begabungsmodelle

Eindimensionale und mehrdimensionale Definitionen

Es existieren eindimensionale und mehrdimensionale (Hoch-)Begabungsdefinitionen, aus denen Begabungsmodelle hervorgegangen sind.

Die eindimensionalen Begabungsdefinitionen definieren Begabung eng für einen spezifischen Bereich über ein Konstrukt, z. B. eine mathematische Begabung über Intelligenz bzw. entlang des IQ-Werts des Intelligenztests, also als rein kognitive Fähigkeiten (Preckel et al., 2012, S. 664; dazu auch Kiso, 2019a, S. 134), während die mehrdimensionalen Definitionen Begabung breit über mehrere Persönlichkeitsmerkmale definieren, die miteinander (teils mit Umweltmerkmalen) in Wechselwirkung stehen (Preckel et al., 2012, S. 664). Eindimensionale Definitionen sind zwar die historisch älteren Definitionen, werden aber zunehmend kritisiert und gelten als überholt. Potenziale in anderen Bereichen können leicht übersehen werden, wenn man sich auf den intellektuellen Bereich und das Intelligenzkriterium beschränkt (Preckel et al., 2012, S. 665). Zudem kann Intelligenz nur in Maßen zu späterem Leistungserfolg führen. Die Vorstellung, dass eine hohe Leistung ausschließlich durch eine hohe Intelligenz realisierbar ist, gilt u. a. seit dem Sputnik-Schock 1957 als überholt. Dieser führte zu der Erkenntnis, dass eine hohe Intelligenz allein nicht ausreichend ist, um außergewöhnliche Leistungen zu erzielen, und hatte demnach immense Auswirkungen auf die Begabungsforschung (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 1, Brunner et al., 2005, S. 14). Weitere Einflussfaktoren neben einen hohen Intelligenzquotienten sollten zukünftig berücksichtigt werden.

Mehrdimensionalen Definitionen dagegen liegen die (zahlreichen) multifaktoriellen Hochbegabungsmodelle zugrunde, die mittlerweile existieren (Weigand, 2011a, S. 52). Bei ihnen handelt es sich um komplexe Hochbegabungsmodelle, bei denen mehrere Begabungsfaktoren relevant sind und die heute gängig sind: „Alle heute diskutierten Begabungsmodelle sind sogenannte mehrdimensionale Modelle“ (Hellert, 2000, S. 141). Leistung tritt in ihnen in verschiedenen Formen zutage. Mehrdimensionale Modelle (auch: Mehr-Faktoren-Modelle) postulieren unterschiedliche Begabungsfaktoren und Leistungsbereiche (z. B. sportliche, musische, künstlerische, soziale, praktisch-handwerkliche Begabungen (Kiso, 2019a, S. 134)) sowie Persönlichkeits- und

Umweltmerkmale und beziehen Übungsprozesse ein (Preckel et al., 2012, S. 665). Diese Modelle sind oft allerdings äußerst komplex und werden in der Forschung kritisiert, da ihnen eine Vorhersage für die Entwicklung von Leistungsexzellenz bisher nicht gelungen ist (Preckel et al., 2012, S. 666).

Darüber hinaus wird ebenfalls unterschieden zwischen Kompetenz- und Performanz- bzw. Post-hoc-Definitionen. Während Kompetenzdefinitionen Begabung als ein extrem hohes Entwicklungspotenzial bzw. Fähigkeitspotenzial und Leistungsvermögen definieren, z. B. operationalisiert über Kreativ- oder Intelligenztests, und oft für Jugendliche und Kinder akzeptiert sind, definieren Performanz- bzw. Post-hoc-Definitionen Begabung über bereits gezeigte Leistungen, beispielsweise über Schulnoten oder Berufserfolg (Preckel et al., 2012, S. 664–665; dazu auch Rau, 2019, S. 11; Rost, 2008, S. 60; Schrittesser, 2019, S. 52). Performanzdefinitionen dominieren für Erwachsene (Preckel et al., 2012, S. 665; dazu auch Klauer, 1992).

Aufgrund der Vielfalt von Definitionen hat Lucito (1964; dazu auch Bardy & Bardy, 2020, S. 23–24) die vorliegenden Definitionen schon in den 1960er-Jahren in die folgenden fünf Klassen eingeteilt:

1. Klasse **Ex-post-facto-Definitionen**, die eine Hochbegabung diagnostizieren, nachdem eine herausragende Tat vollbracht worden ist.
2. Klasse **IQ-Definitionen**, die Hochbegabung ab einem IQ von 130 diagnostizieren.
3. Klasse **Talentdefinitionen**, die Begabung auf einen größeren Bereich ausweiten und auch Sonderbegabungen einbeziehen.
4. Klasse **Prozentsatzdefinitionen**, die einen bestimmten Prozentsatz der Bevölkerung als hochbegabt klassifizieren.
5. Klasse **Kreativitätsdefinitionen**, die eine reine Definition nach dem IQ ausdrücklich ablehnen, und dafür produktive oder originelle Leistungen als Kennzeichen einer Hochbegabung werten.

Einschub: Ausprägungsdimensionen

„Giftedness is something we invent, not something we discover:
It is what one society or another wants it to be,
and hence its conceptualization can change over time and place."
– Sternberg & Davidson, 1986, S. 3–4, zitiert nach Wild, 1991, S. 21 –

Da Begabung also ein nicht einheitlich definiertes Konstrukt ist (dazu auch Kiso, 2019a), können verschiedene Ausprägungsdimensionen des Begabungsbegriffs vertreten werden:

Weit vs. schmal

Der Begabungsbegriff kann weit angelegt sein, wenn Begabung als (verdecktes) Potenzial verstanden wird, das sich nicht unbedingt unmittelbar in Leistung niederschlägt (Kiso, 2019a, S. 133) (zu der Erscheinung des sogenannten Underachievements wird in Kapitel 7.7 eingegangen) sowie eine „unendliche Menge an vorstellbaren Fähigkeiten“ (Kiso, 2020, S. 59) umfasst. Begabung kann ebenso schmal angelegt sein und fokussiert dann zumeist kognitive Fähigkeiten (Kiso, 2020, S. 59).

Dynamisch vs. statisch

Begabung kann als veränderbarer, dynamischer Prozess oder als statisch, also nicht wandelbar gesehen werden. In der Forschung wird seit Jahrzehnten vehement diskutiert, wie stark der Einfluss von Umweltbedingungen auf Begabungen und Leistungsvermögen im Vergleich zu genetischen Determinanten ist (nature vs. nurture; Anlage-Umwelt-Debatte) (dazu auch Kiso, 2019a, S. 134). In der Wissenschaft existieren sowohl statische als auch dynamische Auffassungen von Begabung.

Begaben statt Begabung: Wandel vom statischen zum dynamischen Begabungsbegriff

Seit den 1920er-Jahren ist den Umwelteinflüssen mehr und mehr Bedeutung zugeschrieben worden (Kiso, 2020, S. 18). Dazu hat besonders Francis Galton (1822–1911) frühe Forschungen (u. a. erste Zwillingsuntersuchungen) angestellt (1869, S. 318). Bis in die 1960er-Jahre hinein galt Begabung allerdings vorherrschend als physisch vererbte Anlage (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 30; dazu auch Nisbett, 2009, S. 2). Erst seit Gerhard Roth (1950er- und 1960er-Jahre) wird Begabung nicht mehr monokausal auf das Erbgut zurückgeführt (Roth, 1971; Kiso, 2020, S. 56). Der Wandel vom statischen zum dynamischen Begabungsbegriff fand allmählich statt (Weigand, 2011a, S. 50). 1971 schreibt Roth: „Begabung ist nicht mehr nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis“ (S. 22). Dazu hat auch Lewis Terman beigetragen, aus dessen Forschungsergebnissen hervorgeht, dass Umwelt- und Persönlichkeitsmerkmale neben einer hohen Intelligenz einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung von Leistungsexzellenz haben (Terman, 1954).

Mittlerweile sind in den Bildungswissenschaften die dynamischen Auffassungen vorherrschend, die die Entwicklung von Begabungen als einen lebenslangen Prozess verstehen, der von Umweltmerkmalen (umwelt-optimistische Variante) und personenbezogenen Faktoren beeinflusst wird (Lagies & Kiso,

2019, S. 9; dazu auch Nisbett, 2009, S. 2; Solzbacher 2019, S. 31). „Dieser Prozess ist in Kindheit und Jugend besonders bedeutsam, letztlich aber auf ein ganzes Leben hin angelegt“ (Weigand, 2011b, S. 35). Dieser Begabungsbegriff ermöglicht erst pädagogisch induzierte Möglichkeiten der Entfaltung von individuellen Begabungen (Wollersheim, 2014, S. 23) und „lenkte den Blick auf die Inhalte und Organisation des Lernens sowie auf die individuellen, gruppen- und schichtspezifischen Bedingungen des Lernens“ (Wollersheim, 2014, S. 29). Denn damit sich das Potenzial einer Person entfalten kann, muss ein Gegenüber hinzukommen (wie eine Lernumgebung) (Weigand, 2011b, S. 35). Schulische Institutionen sind in diesem Zusammenhang also besonders bedeutsam (Nisbett, 2009, S. 2).

Dynamisch bedeutet auch, dass sich die Begabungen weiterentwickeln können, aber ebenso auch zurückentwickeln und verkümmern können, wenn diese nicht ausreichend gefördert werden (Weigand, 2011b, S. 35). „Das bedeutet, dass Umweltfaktoren bei der Entwicklung der Intelligenz eine beträchtliche Rolle spielen“ (Stern & Neubauer, 2020, S. 8). Bei dieser umweltoptimistischen Variante kommt es also auf die Förderung und Anregung von außen an (Weigand 2011a, S. 50; dazu auch Nisbett, 2009; Arnold & Großgasteiger, 2014). Zu dieser Perspektive hat bereits der Hamburger Psychologe William Stern (1912, 1920; dazu auch Kiso, 2020, S. 16) beigetragen, der Begabung schon früh eher als ein Zusammenwirken sowohl von Erb- als auch von Umwelteinflüssen gesehen hat. Demnach entwickeln sich Begabungen also im Laufe des Heranwachsens und können gezielt – beispielsweise durch Anregung in Form von Training oder Übung – gefördert werden (Kiso, 2020, S. 4; Arnold & Großgasteiger, 2014). Das naturoptimistische Begabungsverständnis ist bereits in der Antike bei Platon zu finden (Politeia; Weigand, 2011a, S. 50). Mit dem dynamischen Begabungsbegriff einher geht die Vorstellung, inwiefern Begabung „so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erwecken von außen, Aufwecken“ (Roth, 1952, zitiert nach Weigand, 2011a, S. 51) sein kann. Hieraus geht also hervor, dass Begabung bzw. die Entwicklung einer Begabung stark von Förderung und anderen äußeren Faktoren abhängig ist und als ein Prozess, eng verbunden mit dem „Aufnehmen und Übernehmen von Aufgaben, als die Fähigkeit zu lernen und Erfahrungen zu machen“ (Weigand, 2011a, S. 51), zu sehen ist. Jemand ist nicht begabt, sondern wird begabt – sowohl durch seine Umwelt als auch durch sich selbst (Meyer & Streim, 2013, S. 113). Gene und Umwelt stehen in Wechselwirkung zueinander (Strüber, 2019, S. 124). Ein Vertreter der umweltoptimistischen Variante ist u. a. der US-amerikanische Psychologe Richard Nisbett. Mit dem jungen Forschungszweig der Epigenetik sollte die Diskussion um

Gene auf der einen und Umwelt auf der anderen Seite entfallen. „Weder Natur noch Erlernung allein sind des Rätsels Lösung. Nur wenn wir sie als Einheit sehen, kommen wir der Lösung auf die Spur“ (Thornburg, 2019, S. 9), so die Vertreter*innen der Epigenetik.

Begabung hat, zusammengefasst, also zwei Grundkomponenten: *Potenzial*, das sich mithilfe der *Anregung von außen* in einem *Prozess der Wechselwirkung* entfalten kann (Weigand, 2011b, S. 35). Daraus sind u. a. die bereits erwähnten mehrdimensionalen Begabungsmodelle entwickelt worden. Die Auffassung von Begabungen als „statische, genetische Leistungsdispositionen, die vorhanden sind oder auch nicht“ (Kiso, 2020, S. 4), ist weitgehend überholt. Diese These wird auch sehr stark vertreten von Jo Boaler, die sie in ihrem Buch *Das Neue Lernen* (2021) einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich macht. Dennoch wird unter Begabung im alltagssprachlichen Verständnis oft noch Begabung als eine angeborene Eigenschaft verstanden (Meyer & Streim, 2013). Auch in der Psychologie wird die Erblichkeit von Intelligenz teilweise stark vertreten (z. B. Stern & Neubauer, 2013). Ebenso wird Begabung im Alltag oft mit Intelligenz gleichgesetzt (Oswald, 2005, S. 19).

Exkurs: Statisches vs. dynamisches Selbstbild

An dieser Stelle soll auf (psychologische) Forschung zum statischen und dynamischen Selbstbild und dazugehörigen Denkweisen nach Dweck (2007, zitiert nach Eisenbart et al., 2020) hingewiesen werden. So ist ein statisches Selbstbild, das auf der Überzeugung beruht, dass Eigenschaften angeboren und nicht beeinflussbar sind, hinderlich für einen Lernerfolg, da kein Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg gesehen und Engagement und Anstrengungen folglich oft aus dem Weg gegangen wird (Eisenbart et al., 2020, S. 9). „Auch vordergründig erfolgreiche und begabte Menschen können ein solches Selbstbild haben“, so Eisenbart et al. (2020, S. 9). Ein dynamisches Selbstbild, das auf einer wachstumsorientierten Grundhaltung sowie auf der Überzeugung beruht, dass Lernerfolg durch Anstrengung beeinflusst werden kann, ist förderlich für Entwicklung und persönliches Wachstum, da für Misserfolg ungenügende Anstrengung oder zu wenig Trainingszeit verantwortlich gemacht werden (Eisenbart et al., 2020, S. 9–10). Nach Eisenbart et al. (2020, S. 9) kann ein dynamisches Selbstbild von Schüler*innen durch eine stärkenorientierte Sichtweise der Erzieher*innen, Eltern und Lehrer*innen gefördert werden (Eisenbart et al., 2020, S. 9). In diesem Zusammenhang kritisiert Boaler (2021) auch den Begabungsbegriff an sich, der

impliziert, dass begabte Personen *Gabe* haben „wie ein Geschenk, das man ihnen bei der Geburt mitgegeben hat“ (S. 46). Dieses Begabungsverständnis ist nicht kompatibel mit einem dynamischen Selbstbild.

Benachteiligungen als Herausforderung für die (Hoch-)Begabtenförderung: Begabungsreserven

„Menschen, die mehr hätten leisten können,
wenn sie bessere Bedingungen gehabt hätten,
sind ein Stachel im Fleisch jeder modernen demokratischen Gesellschaft,
die sich meritokratischen – also leistungsorientierten – Prinzipien verschrieben hat.“
– Stern & Neubauer, 2013, S. 40 –

Aus dem dynamischen Begabungsbegriff lässt sich schließen, dass es unter Menschen sogenannte ‚Begabungsreserven‘ gibt, bei denen es sich um „nicht voll ausgebildete oder genutzte Begabungen“ (Wolfle, 1967, S. 22) handelt und die folglich (durch optimale Umweltbedingungen) noch mobilisiert und erschlossen werden können (Nisbett, 2009). Da es sich bei Begabungsreserven um noch nicht ausgeschöpfte Potenziale an intellektueller Leistungsfähigkeit handelt, also um bislang weder erkannte noch genutzte und damit auch nicht unmittelbar sichtbare Leistungsfähigkeit, kann nur vermutet werden, wo diese gefunden werden könnte (Kiziak et al., 2011, S. 7). Vieles verweist darauf, dass diese vorwiegend in sozial benachteiligten Schichten (und unter Schüler*innen mit Migrationshintergrund) gefunden und entdeckt werden können: „Und da sich gezeigt hatte, dass die größten Reservoirs ungenutzter, erst noch zu weckender Begabungen in den sozial benachteiligten Schichten anzutreffen waren, erschloss der neue Begabungsbegriff auch neue Perspektiven auf die Ungleichheitsfrage“ (Rudloff, 2016, S. 370; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 7). Dabei muss für die Erschließung von Begabungsreserven nicht ausschließlich „die kleine Gruppe der intellektuell überdurchschnittlich Begabten in Betracht“ (Kiziak et al., 2011, S. 6) gezogen werden, sondern kann unter einer größeren, breiteren Gruppe gefunden werden. Ursachen dafür, dass Begabungsreserven in sozial benachteiligten Schichten unausgeschöpft bleiben, sehen Kiziak et al. (2011) „teilweise in der finanziellen Ausstattung der Familien und teilweise – vermutlich zu einem größeren Teil – in […] geringere[n] subjektive[n] Erfolgsaussichten, geringere[m] Wissen über berufliche Chancen [sowie] geringere[n] Kenntnisse[n] über Optionen im Bildungssystem“ (S. 9).

„Die Reichen können ihr Potenzial sehr viel besser ausnutzen als die Ärmsten,
und weil diese ihr Potenzial nicht ausschöpfen,
können sie auch nicht reich werden – ein Circulus vitiosus."
– Zimmer, 2012, S. 161 –

Wie bereits angeklungen ist, stellt soziale Benachteiligung eine große Herausforderung für die (Hoch-)Begabtenförderung dar. Behrensen und Solzbacher (2016) widmen in ihrem Band *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis* ein gesamtes Kapitel dem Thema *Benachteiligung als Herausforderung für die Hochbegabtenförderung*. Sich damit auseinanderzusetzen, erscheint ihnen wichtig, um „mehr Personen als die ohnehin privilegierten" (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 107) zu erreichen, die bereits durch sehr gute Schulleistungen als hochbegabt identifiziert worden sind. Kiziak et al. (2011) plädieren für die Erhöhung einer *Abschöpfungsquote*, also dafür, „pro Jahrgang mehr Talente zu finden und zu einem höheren Abschluss zu motivieren als bisher" (S. 5), und merken an, dass es genug Begabung gibt, die ausgeschöpft werden können, „weil die Leistung von der Motivation und einer förderlichen Umgebung abhängt und das abstrakte Denkvermögen, das für gute Leistung in wissensintensiven Berufsfeldern nötig ist, durch gezielte und frühe Maßnahmen bei einem großen Teil der Kinder ausreichend ausgebildet werden könnte" (S. 6).

Alle Menschen vs. kleine Gruppe

Träger*innen von Begabungen können alle Menschen sein, wenn die Vorstellung existiert, dass jeder Mensch eine Begabung besitzt, bis hin zu einer spezifischen, kleinen Gruppe von Menschen mit Begabungen (Kiso, 2019a, S. 134) (auf den Unterschied zwischen Begabungs- und Begabtenförderung ist bereits in Kapitel 7.2 eingegangen worden). Wenn die Perspektive vorherrscht, dass alle Menschen *förderungswürdig* sind, dann geht dies mit der Forderung einher, diese Potenziale auch bei allen Menschen zu entdecken und speziell bei Kindern und Jugendlichen anzuregen (Schrittesser, 2019, S. 57).

Interpersonale vs. intrapersonale Bezugsnorm

Die Bezugsnorm für die Beurteilung von Begabungen kann sowohl interpersonal, also abhängig von einer externen Bezugsnorm, als auch intrapersonal sein (Kiso, 2019a, S. 134).

Begabungsmodelle

Ebenso wie es zahlreiche Begabungsdefinitionen gibt, existieren auch viele Modelle zu Begabung bzw. zu Hochbegabung. In allen Modellen haben kognitive Faktoren bzw. Intelligenz eine (unterschiedlich wichtige) Bedeutung (Preckel, 2010; dazu auch Schrittesser, 2019, S. 52). In den letzten Jahrzehnten ist eine größere Anzahl an mehrdimensionalen Begabungsmodellen veröffentlicht worden, die vielfach diskutiert und kritisiert worden sind. Brunner et al. (2005) z. B. widmen den Modellen der Begabung und ihrer Entwicklung in ihrem Handbuch ein ganzes Kapitel und diskutieren diese ausführlich.

Begabungsmodelle sollen eine Hilfestellung zur Identifikation von Hochbegabten geben, aber auch zum Verständnis der Entstehung von außergewöhnlichen Leistungen beitragen. Sie sind ebenso zur Identifikation partieller (Hoch-)Begabungen geeignet (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 1). Zu den bekanntesten Modellen gehören u. a. das Drei-Ringe-Modell der Begabung nach Joseph Renzulli, das Triadische Interdependenzmodell von Franz Moenks, die Theorie der Multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner, das Begabungs- und Talentmodell nach François Gagné, das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell der Psychologen Heller, Perleth und Hany. Die bekanntesten Modelle sollen im Folgenden chronologisch vorgestellt und diskutiert werden. Sie beschäftigen sich grundlegend damit, welche Voraussetzungen für Hochleistungen gegeben sein müssen (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 1).

Das Drei-Ringe-Modell der Begabung

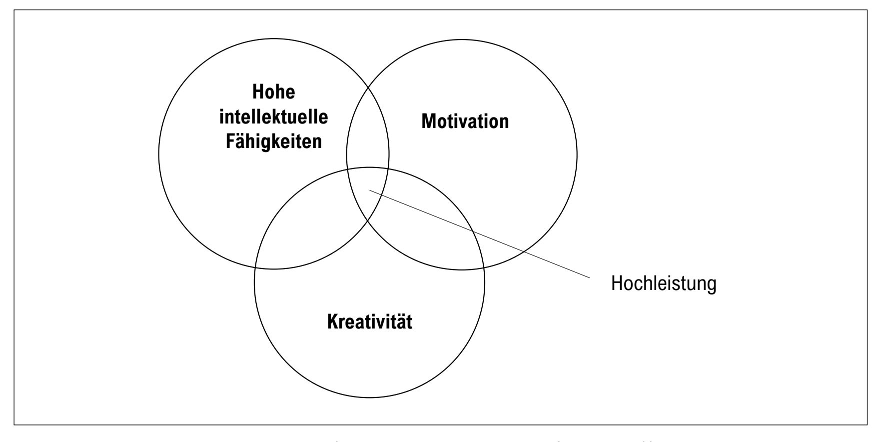


Abbildung 4: *Das Drei-Ringe-Modell (in Anlehnung an Renzulli (z. B. 1978))*

Das *Drei-Ringe-Modell der Begabung* des US-amerikanischen Psychologen Joseph S. Renzulli (1978; siehe Abbildung 4; dazu auch die Darstellung bei Bardy, 2007, S. 17) besagt als erstes Modell, dass Hochleistung nicht nur durch hohe intellektuelle Fähigkeiten begründet werden kann (z. B. Darstellung bei Bardy, 2007, S. 17), sondern dass Persönlichkeitsmerkmale wie eine hohe Kreativität, ein großes Aufgabenengagement und überdurchschnittlich hohe intellektuelle Fähigkeiten im Spezialgebiet vorliegen müssen (Bardy, 2007, S. 17). Hochbegabtes Verhalten im Sinne von überdurchschnittlicher Fähigkeit stellt also die Schnittmenge aus überdurchschnittlicher Intelligenz, Kreativität und Aufgabenverpflichtung dar. Hochbegabtes Verhalten ist somit nicht angeboren, sondern entwickelt sich bzw. ist ein Zusammenspiel dieser drei genannten Faktoren (Renzulli, 2004; Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 2). Kreativität und Interesse am Themengebiet nehmen dabei einen großen Raum ein (dazu auch Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 3). Renzulli stellte das Modell anhand biographischer Analysen von Personen auf, die bereits innovative Leistungen erbracht haben. Dazu gehörten u. a. Schopenhauer, Mozart und Roosevelt (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 2; Brunner et al., 2005, S. 14). Renzulli erfuhr sehr viel Anerkennung, da er sich mit seinem Modell erstmals von rein statistischen Intelligenzdefinitionen distanzierte und für eine Erweiterung bzw. Neudefinition des Begabungsbegriffs plädierte (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 3; Renzulli, 2004).

Das Modell wurde in der Forschung stark kritisiert: zum einen, da alle drei Bereiche nach Renzulli stark ausgeprägt sein müssen und somit die Anzahl als hochbegabt definierter Individuen, z. B. hoch kreativer oder kognitiv überdurchschnittlich Begabter, stark abnimmt (Preckel & Vock, 2013, S. 22–23); zum anderen, weil das Modell Begabung mit Leistung gleichsetzt und somit Underachiever, zu denen auch oft Schüler*innen aus bildungssystemfernen Familien gehören, nicht berücksichtigt (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 3; dazu auch Brunner et al., 2005, S. 16; Rost, 2008, S. 65). Außerdem finden wichtige Umweltfaktoren wie die Familie keine Beachtung im Modell (Brunner et al., 2005, S. 16).

Triadisches Interdependenzmodell

Franz J. Mönks hat das Drei-Ringe-Modell von Renzulli zum *Triadischen Interdependenzmodell der Hochbegabung* (1987) weiterentwickelt (siehe Abbildung 5; Mönks & Ypenburg, 2000; dazu auch Brunner et al., 2005, S. 16; Sparfeldt, 2006, S. 33). Der niederländische Psychologe fügte die drei Umweltfaktoren Schule, Freund*innen (Peers) und Familie in das Modell ein (Bildungsdirekti-

on Steiermark (o.J.), S. 3), die in wechselseitiger Abhängigkeit zueinanderstehen. „Unter günstigen Umweltbedingungen (das heißt bei einer angemessenen Unterstützung durch Familie, Schule, Freunde) erwachsen besondere Leistungen aus der Interaktion zwischen überdurchschnittlichen Denkfähigkeiten, Kreativität und einer besonderen Motivation (‚oder Aufgabenverpflichtung') einer Person" (Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 60). Wie auch Renzullis Drei-Ringe-Modell beschreibt das Triadische Interdependenzmodell eher Hochleistung als Hochbegabung (Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 60).

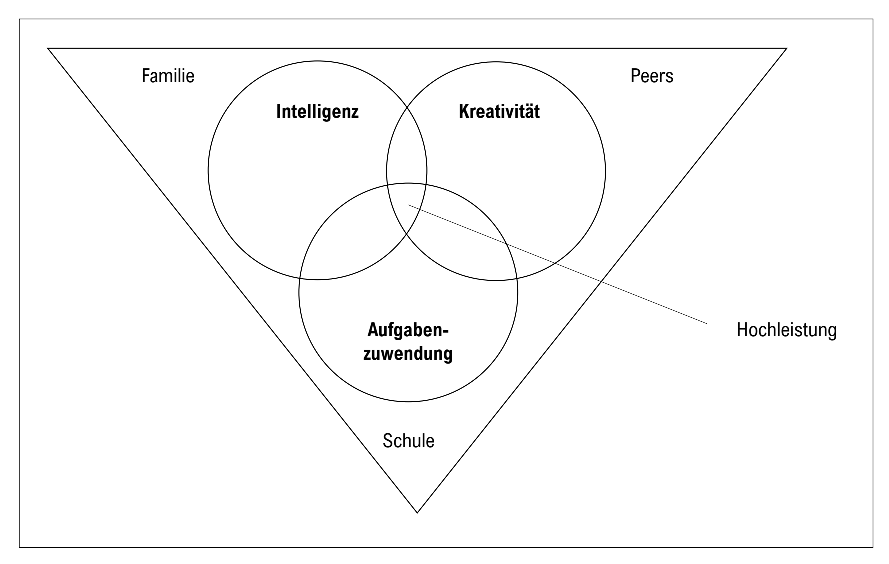


***Abbildung 5:** Das Triadische Interdependenzmodell (in Anlehnung an Mönks (z.B. Mönks & Ypenburg, 2000, S. 23))*

Theorie der Multiplen Intelligenzen

Das Rahmenmodell der vielfachen Intelligenzen nach dem US-amerikanischen Psychologen und Erziehungswissenschaftler Howard Gardner (z.B. 2001, 2008; siehe Abbildung 6) besagt, dass Intelligenz aus verschiedenen (gleichwertigen) Arten der Intelligenz zusammengesetzt ist und sieben (voneinander unabhängige) Intelligenzbereiche existieren, (die sprachliche Intelligenz, die logisch-mathematische Intelligenz, die musikalische Intelligenz, die körperlich-kinästhetische Intelligenz, die räumliche Intelligenz, die interpersonale Intelligenz und die naturkundliche Intelligenz), die Gardner später noch um weitere 1 ½ Intelligenzen ergänzt hat (intrapersonale Intelligenz, existenzielle

Intelligenz). Diese 8 ½ Intelligenzformen treten relativ unabhängig voneinander auf (dazu auch Sparfeldt, 2006, S. 31) – denn, und dies machte sich GARDNER zum Ausgangspunkt seines Modells, bei Verletzungen des Gehirns seien bestimmte Intelligenzen auch unabhängig voneinander weiterhin funktionsfähig (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 6; dazu auch Perleth, 1999, S. 74) und sollten deshalb auch unabhängig voneinander betrachtet werden.

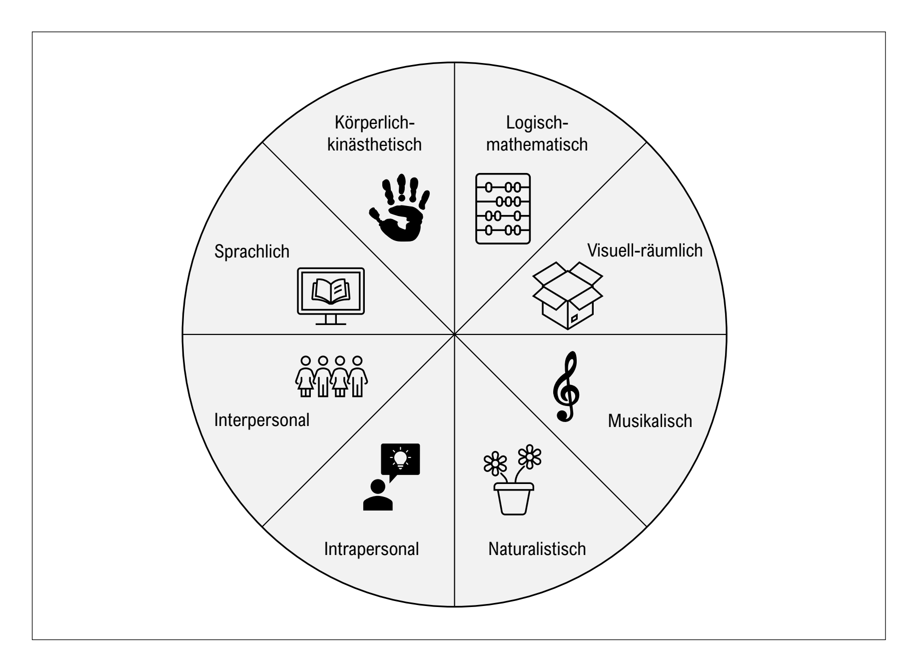


Abbildung 6: *Die Theorie der multiplen Intelligenzen (in Anlehnung an Gardner (z. B. 2001))*

Die Intelligenzbereiche (oder auch Fähigkeitsbereiche) werden von GARDNER als Aspekte von Begabungen verstanden (dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 27). Jeder Mensch verfügt über eine Begabung, für die verschiedene Intelligenzen zur Verfügung stehen (Bildungsdirektion Steiermark (o.J.), S. 6). Sie können also als Ausgangspunkt eines breiten Begabungsverständnisses gesehen werden (Kiso, 2020, S. 19). Ebenso wie GARDNER benannte Louis B. Thurstone (1887–1955) neun Intelligenzfaktoren und Joy Paul Guilford (1897–1987) sogar 120, später 150 Intelligenzen (Kiso, 2020, S. 19; Ziegler, 2008, S. 22).

GARDNERS multiple Intelligenzen waren eine bahnbrechende Erkenntnis und fanden vor allem in der Pädagogik, insbesondere in der Schulpraxis,

Anklang. Sie sind von vielen Lehrer*innen favorisiert worden (Brunner et al., 2005, S. 18). Die Existenz verschiedener Begabungsdomänen jenseits einer rein kognitiven Begabung konnten bewusster zugänglich gemacht und auch im Unterricht berücksichtigt werden (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 6).

„Wenn wie jede spezielle Begabung mit dem Label ‚Intelligenz' versehen,
dann wird dieser Begriff irgendwann inhaltsleer."
– Neubauer, 2018, S. 36 –

Jedoch konnten die Intelligenzformen Gardners empirisch nicht nachgewiesen werden und werden heute von der Wissenschaft abgelehnt (Kiso, 2020, S. 21), teils sogar verspottet (Brunner et al., 2005, S. 18). Gardner wird und wurde vorgeworfen, Charaktermerkmale und Wertehaltungen zu Intelligenzen gemacht zu haben (dazu auch Neubauer, 2018, S. 42). Dennoch hat sich durch Gardners Modell ein breiterer Begabungsbegriff entwickelt, der sich nicht mehr nur auf kognitive Fähigkeiten – also die reine Messung des IQs beschränkt (Kiso, 2020, S. 20), sondern auch weitere Fähigkeiten als Begabungen anerkennt (Kiso, 2020, S. 20).

Begabungs- und Talentmodell

In seinem Begabungs- und Talentmodell, auch als interaktives Hochbegabungsmodell bezeichnet, unterscheidet der franko-kanadische Lernpsychologe und Begabungsforscher François Gagné (1993) zwischen Begabung und Talent, d. h. zwischen Potenzial/Fähigkeit und Performanz/Leistung (siehe Abbildung 7; Brunner et al., 2005, S. 20; Preckel & Vock, 2013, S. 23). Potenzial bzw. Begabung ist nach Gagné eine angeborene Fähigkeit, die noch nicht entwickelt ist, aber durch Förderung entwickelt werden und in unterschiedlichen Bereichen liegen kann (Preckel & Vock, 2013). Talent entspricht nach Gagné Leistung, also bereits entwickelten, beobachtbaren Fähigkeiten von Personen, die sie zu Expert*innen in verschiedenen Bereichen machen. „Begabung ist eine innere angeborene Anlage, zu deren Entfaltung es bestimmter Umweltsimulationen bedarf. Das Talent hingegen ist eine voll entfaltete Begabung" (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 11).

Gagné (2008) führt auch Umweltkatalysatoren (Einfluss von außen) auf, die auf die Entwicklung von Begabungen einen Einfluss (von außen) haben und unterstützend wirken können. Hierzu gehören das Umfeld der Person, also u. a. die physikalische Umwelt, bedeutende Personen in ihrer Lebensumwelt, die Einfluss auf die Entwicklung haben, beispielsweise Eltern, Lehrkräfte oder Trainer*innen, Interventionen durch Förderprograme und andere Akti-

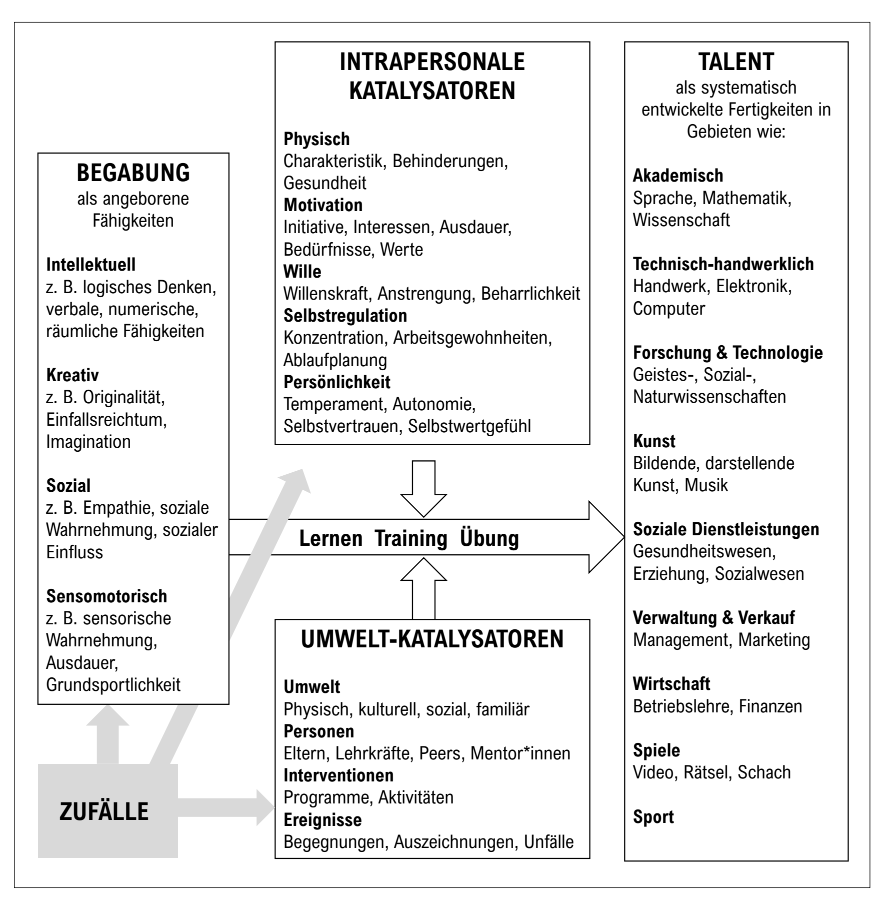


Abbildung 7: *Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné (in Anlehnung an Gagné, z. B. 2008)*

vitäten sowie sonstige Ereignisse wie Unfälle, Begegnungen etc. (dazu auch Preckel & Vock, 2013, S. 24). Gagné führt auch intrapersonale Katalysatoren auf, zu denen Motivation, Willenskraft, Persönlichkeit und Selbstmanagement gehören und die in der Person begründet liegen (dazu auch Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 10). Die Katalysatoren üben einen Einfluss aus auf eine potenzielle Entwicklung eines Talents, also auf den Übergang von Begabung in Talent. Dieser Übergang ist nach Gagné ein Prozess (dazu auch Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 11). In diesen Prozess sieht Gagné u. a. Lehrer*innen involviert, die eine entscheidende Rolle spielen (dazu auch Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 11). Voraussetzung für den Übergang von Begabung zum

Talent ist das kontinuierliche und intensive Üben und Lernen (Brunner et al., 2005, S. 20). Wie genau die einzelnen Komponenten zusammenwirken, bleibt im Modell jedoch unklar (dazu auch Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 11). „Neben intellektuell-kognitiver Fähigkeit und Kreativität führt Gagné als weitere Begabungsbereiche sozioaffektive Fähigkeit (z. B. Empathie oder Führungskompetenz) und sensomotorische Fähigkeit (z. B. hohe sensorische Diskriminationsfähigkeit von beispielsweise Geschmäckern und Gerüchen; Grundsportlichkeit, Kraft, Schnelligkeit) auf" (Preckel & Vock, 2013, S. 23).

Münchner (Hoch-)Begabungsmodell

Ein weiteres Begabungsmodell ist das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell der Psychologen Heller, Perleth und Hany (z. B. 1994). Sie entwickelten es an der Universität München aus ihrer Kritik am deutschen Schulsystem heraus (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.)). Beim Münchner Hochbegabungsmodell handelt es sich um ein komplexes, multidimensionales Modell, das Wechselwirkungen zwischen Umweltmerkmalen, Begabungsfaktoren und nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen aufzeigt (Solzbacher, 2019, S. 33–34).

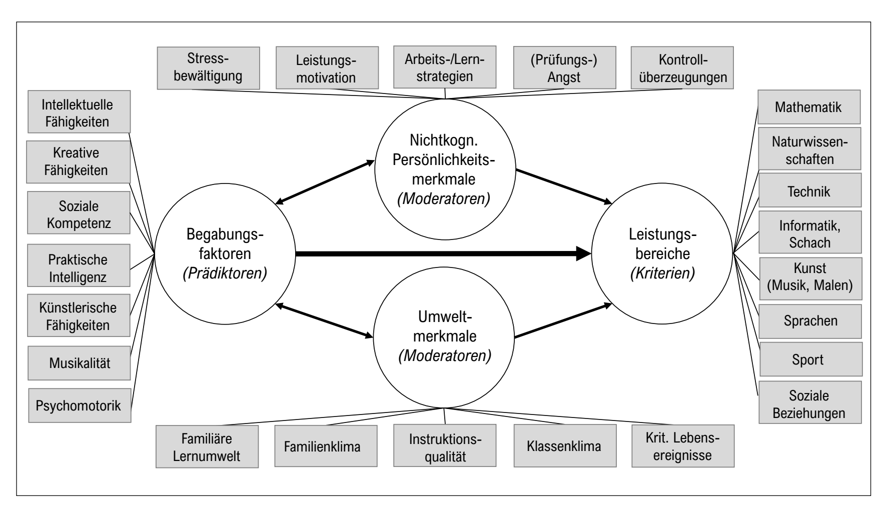


Abbildung 8: *Das Münchner Hochbegabungsmodell (in Anlehnung an Heller et al., 1994)*

Im umfangreichen Münchner Modell (siehe Abbildung 8) setzt sich Leistungsexzellenz (Zielkomponente) aus drei Bereichen (Einflusskomponenten), den Faktoren Persönlichkeit, Begabung und Umwelt, zusammen (dazu auch von Saldern, 2011, S. 39), die sich als leistungsförderlich erweisen müssen (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 5). Leistungsexzellenz kann in unterschiedlichen Leistungsbereichen auftreten. Dazu zählen neben herkömmlichen Bereichen und Schulfächern wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen u. a. auch Bereiche der Kunst (Musik, Malen), der Sport und soziale Beziehungen.

Um Hochleistung zu erreichen, benötigt das Individuum günstige nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale (Motivationen, Strategien, Überzeugungen etc.). Zum Faktor Persönlichkeit zählen u. a. Lernstrategien, die der/die Schüler*in anwendet, aber auch Motivationsfähigkeit, Stressbewältigungsstrategien und Ängste (von Saldern, 2011, S. 39). Ebenso werden nach dem Münchner Hochbegabungsmodell angeborene Begabungsfaktoren (Prädiktoren), also Kompetenzen und Fähigkeiten (z. B. intellektuelle Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, künstlerische Fähigkeiten), benötigt. Klar getrennt wird zwischen Begabung und Leistung (dazu auch Sparfeldt, 2006, S. 36).

Das Münchner Hochbegabungsmodell bezieht Umweltmerkmale (Moderatoren) ein. Dazu gehören u. a. die familiäre Lernumwelt, das Familienklima oder kritische Lebensereignisse. Eine wichtige Rolle spielt u. a. ein anregendes Familienklima für die Entfaltung von Begabung in Form von Leistung (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 42). Dabei können Umweltmerkmale hemmend oder anregend sein. „Deutlich ist, dass die Realisierung von Begabungspotential ganz wesentlich abhängig ist von einer erfolgreichen Interaktion zwischen den individuellen Begabungen und den verbindenden Faktoren (Moderatoren) innerhalb und außerhalb des Individuums“ (Mönks, 2000, S. 24). Einige Bereiche stehen in Wechselwirkung zueinander (siehe Abbildung 8).

Es ist kritisiert worden, dass das Modell eher als ein allgemeines Leistungsmodell anstatt als ein spezifisches Hochbegabungsmodell gesehen werden kann (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 42). Das Münchner Hochbegabungsmodell ist 2014 ergänzt worden. Eine wechselseitige Verbindung zwischen nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen ist hinzugefügt worden (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 42).

Aktiotopmodell

> „Kinder wachsen in unterschiedlichen Handlungswelten auf,
> wodurch sich für jedes Individuum unterschiedliche Entwicklungschancen ergeben."
> – Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 8 –

Der Psychologe Albert ZIEGLER (2009) kritisiert die herkömmliche Auffassung von Hochbegabung, z. B. den Umstand, dass einzelne Personen als hochbegabt wahrgenommen werden, Hochbegabung also nur in der einzelnen Person verortet sein soll (und zusätzlich auch noch auf einen einzelnen Zahlenwert, den IQ, rudimentisiert wird) (S. 6). ZIEGLER (2009) hält diese herkömmliche Annäherung an Hochbegabung für ungeeignet, da eine Person auch immer ein ganzes System und eine Umwelt mitbringt (S. 6): „Die Idee, dass Hochbegabung dem gesamten System aus Person und ihrer Umwelt, in der sie handelt, zukommt, ist dagegen relativ neu" (Ziegler, 2009, S. 6).

Während traditionelle Begabungsmodelle besagen, dass durch (Hoch-)Begabung Leistungsexzellenz erreicht wird, verweist ZIEGLER darauf, dass es eine Vielzahl an Gründen gibt, weshalb Menschen keine Leistungsexzellenz erreichen, die nicht im IQ begründet liegen. Dazu gehören u. a. „mangelndes Interesse, ineffektives Lernen, ungenügende Förderung, schlechte Lerninfrastruktur" (Ziegler, 2009, S. 11). Der Umwelt sowie weiteren Akteur*innen im Umfeld kommt eine herausragende Bedeutung zu. Die Umwelt kann leistungsexzellenzförderlich, aber auch -hemmend sein (Ziegler, 2009, S. 14). ZIEGLER und STÖGER (2013) unterscheiden zwischen endogenen und exogenen Ressourcen, also Ressourcen, die in der Person angesiedelt sind (endogen), und Ressourcen, die sich auf förderliche Umweltbedingungen beziehen (exogen) (S. 4).

ZIEGLER entwickelte das ressourcenorientierte Aktiotopmodell, indem die aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer jeweiligen Umwelt eine wichtige Voraussetzung für eine mögliche Leistungsexzellenz darstellt (siehe Abbildung 9; Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 8). Das Aktiotopmodell als Ansatz zur Beschreibung ausgedehnter Lernprozesse nimmt eine systemische Perspektive ein (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 8; Ziegler & Stöger, 2013, S.4) und kann deshalb auch als ein systemischer Ansatz gesehen werden: Lernende handeln immer innerhalb eines Systems. Hier wird der Lebenskontext des Kindes, von Albert ZIEGLER als *Aktiotop* bezeichnet, einbezogen. Diesen Lebenskontext bezeichnen ZIEGLER und STÖGER (2013) als „Ausschnitt der Welt, mit dem ein Individuum handelnd interagiert und an den es sich handelnd adaptiert" (S. 19). Nach ihnen soll das Aktiotop in eine gehaltvolle Lern-

umwelt – als exogene Ressourcen bezeichnet – eingebettet werden, damit das Kind seine Begabungen entfalten kann (Ziegler & Stöger, 2013, S. 4). Die Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Umwelt findet aktiv statt: „Demnach wird die gesamte Umgebung des Kindes in den Blick genommen und darauf geachtet, dass sich diese gemeinsam mit dem Kind und seinen Förderzielen weiterentwickelt. Da lang andauernder Einsatz und Durchhaltevermögen für eine gelungene Entfaltung der diagnostizierten Potentiale erforderlich seien, müsse man auf eine Anpassung der Lernenden an größer werdende Belastungen setzen und laufend Ressourcen zuführen, um diese Anpassung sicher zu stellen“ (Schrittesser, 2019, S. 54). Das Umfeld trägt eine Mitverantwortung für die Begabungsentwicklung des Kindes und soll aktiv einbezogen und begleitet werden. Es beeinflusst das Verhalten des/der Lernenden. Durch ein erreichtes Lernziel wird wiederum das Handlungsrepertoire des Lernenden entwickelt; auch eine Weiterentwicklung der Umwelt findet statt. Durch den Aufbau eines größeren Handlungsrepertoires werden mehr Handlungsmöglichkeiten und nachhaltigere Handlungsmöglichkeiten geschaffen (Bildungsdirektion Steiermark (o. J.), S. 8–9). Alle Faktoren stehen also in Wechselwirkung zueinander. Insgesamt wird eine ganzheitliche Förderung der Person und ihrer Umwelt angestrebt (Ziegler, 2009, S. 22). Dafür muss allerdings auch das gesamte Aktiotop einer Person bekannt sein und zunächst breit analysiert werden (Ziegler & Stöger, 2013, S. 6; dazu auch Ziegler, 2008, S. 73), d. h., es muss eine Soziotopanalyse vorgenommen werden (Ziegler, 2008, S. 74). In Hinblick auf die Lernziele eines Individuums können sich die Fördernden u. a. die Fragen stellen, ob das Individuum 1. genügend personale Ressourcen besitzt, um die in seinem Aktiotop befindlichen Lernmöglichkeiten zu nutzen, und 2. ob in der Umweltkomponente des Aktiotops genügend Ressourcen für erfolgreiche individuelle Lernprozesse zu Verfügung stehen (Ziegler & Stöger, 2013, S. 6). Da nach dem Aktiotopmodell eine Vielzahl von Faktoren ineinandergreifen müssen, fassen Ziegler und Stöger (2013) diese Ressourcen in den Konzepten des Bildungs- und Lernkapitals zusammen, die jeweils fünf Formen annehmen und für die Analyse der Ressourcen zur Hilfe genommen werden können (S. 6). „Ob ein Kind einmal Leistungsexzellenz erreichen kann, hängt deshalb nicht zuletzt davon ab, welche Soziotope ihm zugänglich sind beziehungsweise im Laufe seiner Expertisierung zugänglich gemacht werden können“ (Ziegler, 2008, S. 74).

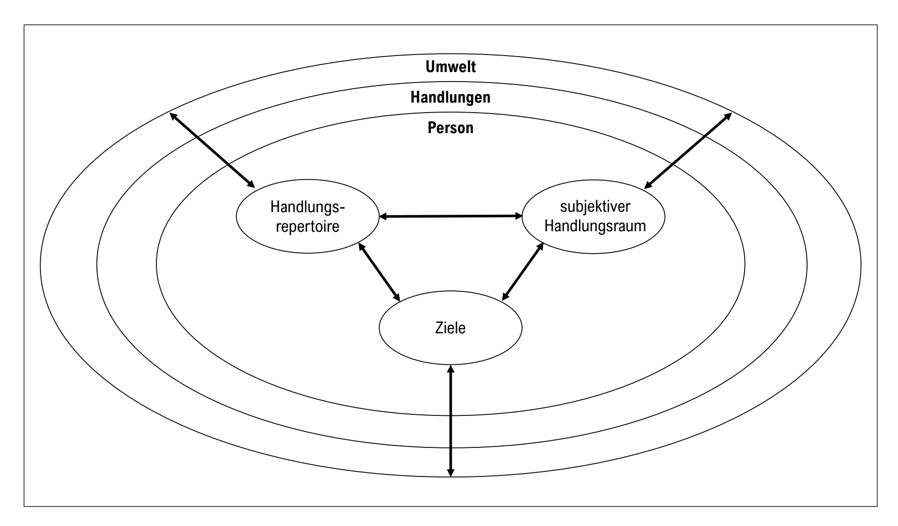


Abbildung 9: *Das Aktiotopmodell nach Ziegler (z. B. 2008)*

Abschließende Bemerkung und Gemeinsamkeiten der Modelle

Hochbegabung ist in den erwähnten Modellen immer leistungsbezogen, wird also als eine Voraussetzung für die Fähigkeit zur Hochleistung gesehen (Brunner et al., 2005, S. 24). Eine Hochbegabung wird von den Modellen jedoch als nicht ausreichend gesehen, um überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Sie haben gemeinsam, dass sie nicht nur ein Kriterium als ausschlaggebend zur Hervorsage von Hochleistung sehen (Kiso, 2020, S. 22; Renzulli et al., 2001, S. 24). Zusätzlich sind Persönlichkeitsfaktoren wie die Bereitschaft, sich anzustrengen und Motivation, sowie förderliche und anregende Umweltmerkmale ausschlaggebend (Brunner et al., 2005, S. 24; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 5). Das Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft wird im Verlauf der Arbeit noch wichtig werden. Daher soll an dieser Stelle betont werden, dass sich in allen hier aufgeführten Begabungsmodellen eine Form der Anstrengungsbereitschaft findet. Diese wird teils leicht unterschiedlich bezeichnet, so spricht Heller (2000) von *Leistungsmotivation,* Mönks und Ypenburg (2000) von *Aufgabenzuwendung,* Renzulli (1978) von *Motivation* und Gagné (2008) von Willenskraft, Anstrengung und Beharrlichkeit. Im Aktiotopmodell wäre Anstrengungsbereitschaft im Bereich der Ressourcen des Subjektes zu finden. Anstrengungsbereitschaft im weitesten Sinne kann also für alle Modelle als eine Gemeinsamkeit herausgearbeitet werden. Auch überdurchschnittliche Intelligenz in Form überdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten spielt in den

Begabungsmodellen eine Rolle und bildet dort den kleinsten gemeinsamen Nenner – wird allerdings in den mehrdimensionalen Begabungsmodellen als notwendig, aber nicht hinreichend betrachtet (Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 62; Preckel, 2010, S. 19–20; Rau, 2019, S. 13). Viele Begabungsmodelle beziehen auch den Kontext des Kindes aktiv ein.

Dennoch muss an dieser Stelle mit Verheyen (2018) kritisch bemerkt werden, dass zentrale Kompetenzen wie auch Anstrengungsbereitschaft herkunftsabhängig sind: „Selbst die Zähigkeit und der Fleiß, mit denen jemand ein Ziel verfolgt und sich bestimmte Fähigkeiten aneignet oder wichtige soziale Kontakte pflegt, sind in Teilen das Ergebnis von Erziehung und damit günstiger oder eben ungünstiger Umstände“ (S. 205; dazu auch Stamm, 2009, S. 35).

In der chronologischen Abfolge zeigt sich, dass die Begabungsmodelle zunehmend komplexer geworden sind (auch innerhalb der mehrdimensionalen Begabungsmodelle) und mehr und mehr Umweltfaktoren einbezogen haben. „In ihrem Aufbau kommen sie unserem Alltagsverständnis, das zumeist von einer Umsetzung eines Potenzials in hohe Leistung ausgeht, entgegen“ (Arnold & Großgasteiger, 2014, S. 62). Arnold und Grossgasteiger (2014) merken aber auch an, dass sich die Modelle zur Identifikation hochbegabter Menschen nur begrenzt eignen, „weil sie eine umfangreiche Datenerhebung erfordern und die Gewichtung der einzelnen Bereiche [...] unklar bleibt“ (S. 62). So merken auch Kunze et al. (2019) an, dass mehrdimensionale Begabungsmodelle, in denen mehrere Begabungsfacetten berücksichtigt werden, „für das dominierende (schulische) Leistungsprinzip weniger relevant“ sind (S. 219).

Nach der Diskussion der Begabungsmodelle, die in der Theorie recht nachvollziehbar erscheinen, soll deshalb an dieser Stelle ein knapper Blick auf die Praxis der Identifikation begabter Schüler*innen geworfen werden. Ziegler (2008) verweist auf die große Kluft „zwischen den theoretischen Ansprüchen der Hochbegabtenmodelle und der Identifikationspraxis“ (S. 60).

Identifikation von Begabungen

Notwendigkeit einer mehrdimensionalen diagnostischen Vorgehensweise

Brunner et al. (2005) sprechen sich für eine ganzheitliche Identifikation begabter Schüler*innen aus, die den ganzen Menschen und nicht nur ausgewählte Aspekte betrachtet. Dafür ist ein diagnostischer Prozess notwendig, der aus mehreren Elementen besteht, offen und breit und nicht einseitig ist. Es sollten also sowohl Lehrer*inneneinschätzungen als auch Checklisten, Schulnoten und Testinstrumente für die Identifikation hinzugezogen werden (S. 40). Zudem sollten Gespräche mit allen Beteiligten – darunter fallen auch Gespräche

mit dem/der zu identifizierenden Schüler*in selbst – einbezogen werden: „Die Erfahrungen von Menschen, die das Kind oder den Jugendlichen besonders gut kennen, stellen eine der wichtigsten Ressourcen im diagnostischen Prozess dar“ (S. 41).

Diagnostische Mittel: Testologische Verfahren

Zur Identifikation einer Hochbegabung wird meist der Intelligenzquotient mithilfe von psychologischen Tests, den Intelligenztests, erfasst (Ullrich & Strunck, 2008, S. 11). Brunner et al. (2005) sehen testologische Verfahren als „wichtige Mosaiksteine im diagnostischen Prozess“ (S. 41), die aber hauptsächlich andere diagnostische Mittel ergänzen (sollten) und nicht als alleiniges Entscheidungskriterium eingesetzt werden sollten (S. 38). Ein Vorteil der Tests ist, dass diese objektivierte Aussagen liefern können (Brunner et al., 2005, S. 41). Neben Intelligenztests können auch weitere Tests, z. B. Persönlichkeitstests, eingesetzt werden (Brunner et al., 2005, S. 41).

Diagnostische Mittel: Schulnoten

Zusätzlich werden im diagnostischen Prozess oft Schulnoten einbezogen (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 50). Schulnoten gelten zwar als das „vorherrschende diagnostische Instrument“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 50; Ziegler, 2008, S. 60), dennoch kann das Lehrer*innenurteil kein zuverlässiges Instrument sein, sondern nur als Hilfsmittel hinzugezogen werden (Ullrich & Strunck, 2008, S. 11).

7.6 Begabungsvorstellungen

Populäre Stereotypen und Mythen über Hochbegabte

„Kaum ein psychologisches Konstrukt spielt im deutschen Schulsystem eine so dominante Rolle wie die Intelligenz (bzw. Begabung)“ (Perleth, 1999, S. 73). Folglich ist dieser Bereich von Vorurteilen geprägt. Es existieren zahlreiche, eher negativ besetzte Stereotype und Mythen über Schüler*innen mit besonderen bzw. hohen Begabungen (Steinheider, 2014, S. 20). Diese halten sich hartnäckig, obwohl in einschlägigen Werken und der Fachliteratur der letzten Jahrzehnte immer wieder versucht worden ist, diese aufzuarbeiten und ihnen entgegenzuwirken. Brunner et al. (2005) widmen den Vorurteilen rund um Hochbegabte ein ganzes Kapitel und diskutieren diese. Auch die deutsche Psychologin und Begabungsforscherin Tanja Gabriele Baudson (2020) arbei-

tet das Thema in ihrem Aufsatz *Missverstandenes Talent* für eine interessierte Öffentlichkeit auf.

Disharmonie- und Harmoniehypothese

Die Disharmoniehypothese

Nach der Disharmoniehypothese (auch: Divergenzhypothese oder *Genie-Wahnsinn-These*), die besonders Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts vorherrschte, gehen außergewöhnliche Begabungen mit negativen psychischen und physischen Eigenschaften einher, z. B. mit einem Mangel an sozialen Kompetenzen oder einer emotionalen Störung (Preckel & Vock, 2013, S. 72), u. a. mit der „Annahme, dass Genie und Wahnsinn nahe beieinander liegen" (Brunner et al., 2005, S. 13). Die Disharmoniehypothese hält sich in abgeschwächter Form auch heute noch, ist wissenschaftlich aber umfassend widerlegt worden (Brunner et al., 2005, S. 33; Preckel & Vock, 2013, S. 73).

Dass Menschen mit einem höheren Intelligenzquotienten sozial schwieriger und emotional labiler als durchschnittlich intelligente Menschen sind, widerlegt auch die Metastudie von Francis et al. aus dem Jahr 2016: Ihre Analyse von 18 Studien zeigt, dass Menschen mit höherem IQ eher seltener emotionale und soziale Probleme haben. Hochbegabung sollte demnach als Ressource erkannt und gefördert werden (Francis et al., 2016, nach Baudson, 2020, S. 52).

Die Harmoniehypothese

Dagegen geht die von neueren wissenschaftlichen Untersuchungen gestützte Harmoniehypothese nach dem amerikanischen Begabungsforscher Lewis M. Terman (1877-1956) von einer positiven, harmonischen Gesamtentwicklung Hochbegabter aus und besagt, dass Hochbegabung bzw. eine hohe Intelligenz sowohl mit körperlicher und psychischer Gesundheit als auch positiven Charaktereigenschaften und hoher Soziabilität positiv korreliert (Preckel & Vock, 2013, S. 73; dazu auch Baumann et al., 2010, S. 143). Neihart et al. (2002) zeigen in ihrer Studie, dass Hochbegabte „eine mindestens vergleichbare bis tendenziell bessere sozial-emotionale Anpassung" (Neihart et al., 2002; dazu auch Preckel & Vock, 2013, S. 73) als nicht Hochbegabte zeigen, was für die Harmoniethese sprechen würde. Es existieren unter den Hochbegabten allerdings auch Gruppen, die davon abweichen, u. a. die Underachiever (Preckel & Vock, 2013, S. 73; dazu auch Baumann et al., 2010, S. 143).

Abschließende Bemerkung zu den Hypothesen

Obwohl wissenschaftliche Befunde zur Entwicklung Hochbegabter stärker für die Harmoniehypothese sprechen und die Disharmoniehypothese weitgehend widerlegen, können insgesamt weder die Disharmonie- noch die Harmoniehypothese bestätigt werden (Preckel et al., 2012, S. 667; dazu auch Brunner et al., 2005, S. 33). Nach Rost unterscheiden sich Hochbegabte von durchschnittlich Begabten „hauptsächlich durch ihre höhere Intelligenz" (Rost (o. J.), zitiert nach Brunner et al., 2005, S. 52). Insgesamt nimmt die Wissenschaft heute Abstand von Stereotypisierungen wie der Harmonie- oder der Disharmoniehypothese (Brunner et al., 2005, S. 51).

Hochbegabte in Mediendarstellungen

„Die meisten Menschen wissen gar nicht, wie begabt sie sind.
Sie finden einfach keine Lehrer, die an sie glauben.
Und irgendwann halten sie sich dann für blöd."
– Good Will Hunting 01:27:00 –

Wie bereits besprochen, hält sich die Disharmoniehypothese immer noch und scheint (zumindest gesellschaftlich) weit verbreitet zu sein (Preckel & Vock, 2013, S. 92). Zum Bespiel fanden Baudson und Preckel (2013) heraus, dass die in ihrer Studie untersuchten Lehrer*innen eher zur Disharmoniehypothese tendierten.

Die Disharmoniehypothese wird wahrscheinlich auch durch die Mediendarstellungen Hochbegabter gestützt, die oft unrealistisch sind. Mediendarstellungen, besonders Filme, geben Aufschluss über gesellschaftliche Bilder und beeinflussen diese ebenso. Zwei Filme sollen deshalb knapp erwähnt werden:

Good Will Hunting

„Du bist damit auf die Welt gekommen."
– Good Will Hunting 01:39:00 –

Das US-amerikanische Filmdrama *Good Will Hunting* aus dem Jahr 1997 erzählt die Geschichte des vorbestraften und elternlos aufgewachsenen Hilfsarbeiters Will Hunting aus dem Arbeitermilieu, der während seiner Reinigungstätigkeit am Massachusetts Institute of Technology in Cambridge komplizierte Matheaufgaben aus dem Stegreif lösen kann, die die Student*innen des renommierten Mathematikprofessors Gerald Lambeau nicht bewältigen können. Dieser wird auf ihn aufmerksam, verhandelt mit dem Richter und befreit ihn so vor ei-

ner Gefängnisstrafe, vermittelt ihn an Psychologen, um sein sozial schwieriges Verhalten zu therapieren. Der Film unterscheidet sich insofern vom gängigen Klischee, als dass der hochbegabte Will Hunting nicht als hochbegabter *Eigenbrötler*, sondern durch seine Herkunft und seine Peergroup als unangepasster, krimineller Schlägertyp auftritt. Während Professor Lambeau seine sozialen Kompetenzen und Charaktereigenschaften als *förderungswürdig* erscheinen, müssen seine fachlichen Kompetenzen nicht gefördert werden. Ohne jegliche Schulbildung tritt Will im Film als ein Universalgenie auf, der mühelos Aufgaben aus allen Bereichen zu lösen imstande ist. Der Film vertritt somit ein Begabungskonzept, das Umweltfaktoren und der Förderung durch das Umfeld keine große Rolle bei der Entstehung von Begabungen zuschreibt. Begabung scheint genetisch oder durch den Zufall bedingt.

A Beautiful Mind – Genie und Wahnsinn

Der US-amerikanische Kinofilm aus dem Jahr 2001 erzählt die Lebensgeschichte des Mathematikers und Nobelpreisträgers John Forbes Nash (1928–2015) von seiner Studienzeit an der Universität Princeton in den 1940er-Jahren bis zur Verleihung des Nobelpreises für Wirtschaftswissenschaften im Jahr 1994 nach, basiert also auf einer wahren Lebensgeschichte. John Forbes Nash leidet unter einer chronischen Form der Schizophrenie und wird auch darüber hinaus im Film als sozial schwieriger Sonderling dargestellt. Der Film spielt mit dem gängigen Klischee, dass Genie (hier mathematisches Genie) und Wahnsinn (hier Schizophrenie) eng zusammenliegen. Im Fall der hier nacherzählten Lebensgeschichte und damit wahren Begebenheit ist dies zwar tatsächlich der Fall gewesen, in der Forschung gibt es aber keinerlei Belege, dass Hochbegabung mit Krankheiten oder schwierigem sozialen bzw. emotionalen Verhalten korreliert (dazu auch die Passage zur Harmoniehypothese in diesem Kapitel).

Begabungsvorstellungen von Lehrer*innen

Begabungsförderung in der Schule ist „stark durch die Umsetzung der Lehrkräfte geprägt“ (Kiso, 2020, S. 5). Wie Begabungsförderung an der einzelnen Schule konkret und inhaltlich ausgestaltet wird, hängt von den jeweiligen Lehrer*innen und ihren (zugrunde liegenden) Begabungskonzepten ab (Kiso, 2020, S. 5). Zierer (2016) weist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit der Haltung und Kompetenz jeder einzelnen Lehrkraft für eine gelingende Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit hin.

Im Folgenden soll daher näher auf die Begabungsvorstellungen von Lehrer*innen, die Auswirkung auf die Praxis der Förderung an den Schulen ha-

ben (Zierer, 2016, S. 220–221), eingegangen werden. Implizite Theorien von Lehrer*innen über Hochbegabung bzw. hochbegabte Schüler*innen scheinen ambivalent zu sein. Aus Endepohls-Ulpes (2004) Forschung geht hervor, dass hochbegabte Schüler*innen meist als sehr positiv beschrieben werden, wenn Lehrer*innen bereits Erfahrungen im Unterricht mit hochbegabten Schüler*innen gemacht hatten. Auch bei den Lehrer*innen ohne Erfahrungen mit hochbegabten Schüler*innen traten „keinerlei Hinweise auf das Vorhandensein negativer Stereotype in Bezug auch hochbegabte Kinder [auf]" (S. 126, *Zusammenfassung*). Hochbegabung wird zudem mit positivem Sozialverhalten, Kooperativität und sozialer Integriertheit in Bezug gesetzt (Endepohls-Ulpe, 2004, S. 129). Zum besseren Verständnis soll zunächst ein Blick auf das Lehramtsstudium geworfen werden.

Mangelnde Inhalte zur Hochbegabung im Lehramtsstudium

Im Lehramtsstudium spielt Hochbegabung meist nur eine sehr geringe Rolle (Feger, 2000, S. 29). Franz Mönks spricht diesbezüglich bereits im Jahr 2000 von einem Nachholbedarf im Bereich der Lehrer*innenbildung (S 20). So wissen Lehrer*innen oft nicht, woran eine besondere Begabung bei Schüler*innen erkannt und gefördert werden kann (Feger, 2000, S. 29; Vester, 2013, S. 100). Auch Kiziak et al. (2011) sprechen sich dafür aus, die Fähigkeit zur Begabungsdiagnose in Lehrer*innenaus- und -fortbildungen stärker zu trainieren (S. 17). In der schulischen Praxis wird eine hohe Begabung von Lehrer*innen deshalb wahrscheinlich oft zunächst anhand von außergewöhnlichen Leistungen festgestellt.

Begabungsvorstellung: Gute Leistung deutet auf eine hohe Begabung hin

„Die Ansicht, dass eine Hochbegabung nur dann vorliege,
wenn sie aufgrund entsprechender Leistungen sichtbar sei, ist weit verbreitet."
– Brunner et al., 2005, S. 37 –

In Schule werden sehr gute Leistungen oft mit einer hohen Begabung gleichgesetzt (Feger, 2000, S. 32; Mönks, 2000, S. 25). Rost und Hanses (1997) bestätigten dies in den 1990er-Jahren in einer Studie, die untersuchte, ob Grundschullehrkräfte Hochbegabte unabhängig von deren Leistungen erkennen können, und fanden heraus, dass die Identifikation Hochbegabter stark von den schulischen Leistungen, insbesondere von Ziffernnoten, abhängt. Die Identifikationsleistung war erfolgreicher, desto höher der Notendurchschnitt der Schüler*innen war (Rost & Hanses, 1997, S. 167). Auch Endepohls-

Ulpe (2004) verweist darauf, dass Schulleistung ein zentrales Kriterium bei der Identifikation hochbegabter Schüler*innen darstellt: „Lehrer sind demnach in der Lage, hochbegabte Schulkinder mit überdurchschnittlichen Schulleistungen recht gut zu identifizieren (S. 127)."

Hochbegabte mit durchschnittlichen oder sogar unterdurchschnittlichen Noten sind durch die Lehrer*innen nicht als hochbegabt erkannt worden (Rost & Hanses, 1997, S. 197). Nach Ziegler (2008) können sich Lehrer*innen selbst bei der Hinzunahme von Checklisten für die Identifikation begabter Schüler*innen kaum von schulischen Leistungen lösen (S. 65). Rost und Hanses (1997) kommen zu dem Schluss, dass Lehrer*innen zwar in der Lage sind, leistungsstarke Hochbegabte zu identifizieren. Hochbegabte, die nicht gleichzeitig leistungsstark oder sogar Underachiever*innen sind, jedoch nicht. Endepohls-Ulpe (2004) untersuchte, wie sich Grundschullehrer*innen hochbegabte Kinder vorstellen. In den Beschreibungen der Lehrer*innen (n = 386) erschienen Leistungsmotivation, intellektuelle Leistungsfähigkeit und Schulleistungen als eine Dimension.

Ursprung dieser Begabungsvorstellung

Welche Ursachen könnte diese mangelhafte Effektivität des Lehrer*innenurteils haben? Rost und Hanses (1997) begründen es damit, dass Lehrer*innen Schulleistung scheinbar stärker gewichten als Kompetenzen bzw. das intellektuelle Potenzial von Schüler*innen (1997, S. 174). Tatsächlich ist es so, dass Hochbegabung und Hochleistung oft zusammen vorkommen (Stern & Neubauer, 2020, S. 7): „Ähnliche Anforderungen wie bei Intelligenztests stellen sich beim schulischen Lernen" (Stern & Neubauer, 2020, S. 7). Stern und Neubauer (2020) führen an, dass Schüler*innen in vielen Schulaufgaben ähnliche Anforderung bewältigen müssen, wie dies in Intelligenztests der Fall ist – beispielsweise, wenn Schüler*innen beim Lesen eines Textes die übergeordnete Frage präsent haben oder beim Lösen mathematischer und/oder naturwissenschaftlicher Aufgaben abstrakte Konzepte verstehen müssen (S. 7). „Tatsächlich besteht statistisch gesehen jedoch ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistung. Das heißt: Es ist wahrscheinlicher, dass schlaue Personen auch erfolgreicher sind" (Baudson, 2020, S. 51). Ein ebenso enger Zusammenhang wie zwischen IQ und schulischer Leistung besteht nach Stern und Neubauer (2020) zwischen IQ und Leistungen im Studium bzw. in der Berufsausbildung (S. 7). Darüber hinaus geht ein höherer IQ oft mit einem gesünderen Lebensstil und Eigenschaften wie Resilienz und damit auch mit Berufserfolg und Lebenserfolg einher (Stern & Neubauer, 2020, S. 8; dazu auch

Neubauer, 2018, S. 150; Stern & Neubauer, 2013, S. 9). Grundsätzlich ist die Herangehensweise, eine hohe Begabung anhand guter schulischer Leistungen zu identifizieren, also richtig. Zudem handelt es sich um den für Lehrer*innen einfachsten Weg, eine Begabung zu identifizieren, da die Noten sichtbar sind (Brunner et al., 2005, S. 37). Dennoch weist Mönks (2000) darauf hin, dass „der Weg von der Begabung zur Leistung eher kompliziert als geradlinig ist" (S. 25).

Mit dieser Begabungsvorstellung einhergehende Probleme

Allerdings können Hochbegabung und schulische Leistungen auch auseinanderfallen (Meyer & Streim, 2013, S. 114). Konzentrieren sich Lehrer*innen bei der Identifikation von besonders begabten Schüler*innen zu stark auf die schulischen Leistungen, besteht in der Konsequenz die Gefahr, dass eine besondere Begabung auch unentdeckt bleibt (Meyer & Streim, 2013, S. 114). Dies ist z. B. dann der Fall, wenn Schüler*innen Begabungen und Talente außerhalb schulischer Themen oder Fächer zeigen bzw. ihr Potenzial bisher nicht in Leistung umsetzen konnten, z. B. aufgrund schwieriger Lebenssituationen (Brunner et al., 2005, S. 37). Meyer und Streim (2013) stellen die Frage, wie diese Schüler*innen erkannt werden können, deren Hochbegabung nicht mit Hochleistung zusammenfällt (S. 114). Franz Sedlak warnt beispielsweise davor, eine Begabung mit einem bestimmten Unterrichtsgegenstand gleichzusetzen, z. B. von mathematischer oder sprachlicher Begabung zu sprechen, da es sich dabei um Gebilde handelt, die sich aus vielen einzelnen Komponenten zusammensetzen und hochkomplex sind (2005, S. 140).

Begabungsvorstellung: Ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit und Eloquenz deuten auf eine hohe Begabung hin

Zudem erkennen Lehrer*innen Begabungen oft an Sprache und Kommunikationsfähigkeit der Schüler*innen (Schmitt, 2010, S. 121). Auch Steinheider (2014) verweist darauf, dass Lehrer*innen sich bei der Beurteilung von Intelligenz an verbalen Fähigkeiten der Schüler*innen orientieren (S. 79). Eine ausgeprägte Eloquenz wird als Zeichen für hohe Intelligenz gesehen. Ein*e Schüler*in, der/die als verbal begabt eingestuft wird, wird größtenteils auch in anderen Bereichen positiv bewertet werden, auch wenn dies nicht zutreffen sollte (Steinheider, 2014, S. 79).

Besonders Haeberlin und Niklaus betonen schon 1978 schichtspezifische Kommunikations-strukturen, nämlich dass Arbeiterkinder oft die falsche Identität bzw. die falsche Sprache mit in die Schule bringen. Sie sind weniger dazu

in der Lage, die eigenen Erfahrungen zu verbalisieren (Haeberlin & Niklaus, 1978, S. 132; Schmitt, 2010, S. 122). Ihr Sprachcode ist für ihre Lebenssituation adäquat, nicht aber für ein akademisches Milieu (Schmitt, 2010, S. 123), denn Sprach- und Identitätsprobleme tauchen erst auf, wenn Kinder aus niedrigeren Bildungsmilieus „in mittelschichtspezifischen Bildungsinstitutionen anhaltend mit Situationen konfrontiert werden, in denen elaboriertes Sprachverhalten […] verlangt [wird]" (Haeberlin & Niklaus, 1978, S. 134).

Nach Stoeger (2006, zitiert nach Ziegler, 2008, S. 64) können eine rasche Sprachentwicklung und damit verbunden ein größerer Wortschatz und komplexere Formulierungen (im frühen Kindesalter im Vergleich zu Gleichaltrigen) tatsächlich auf eine Hochbegabung hinweisen. Frühes Lesen, Schreiben und Rechnen gelten allerdings als eher schwache Hinweise auf Hochbegabung, da diese „stark förderabhängig und bei entsprechender Unterstützung recht leicht zu erwerben sind" (Ziegler, 2008, S. 64).

Begabungsvorstellung: Hohe Intelligenz deutet auf eine hohe Begabung hin

Lehrer*innen sehen Intelligenz, neben den schulischen Leistungen, als wichtiges Charakteristikum Hochbegabter an (Heller et al., 2005). Danach zeichnen sich Schüler*innen mit hohen Begabungen durch intellektuelle Neugier, logisches Denkvermögen, rasche Auffassungsgabe und auch gute Schulleistungen aus (Landscheidt (o. J.), S. 5). Nach Spinath (2005) sind Lehrer*innen weniger gut in der Lage, die Intelligenz ihrer Schüler*innen treffend einzuschätzen. Dies hängt nach Wild (1993) weniger mit der Berufserfahrung der einzelnen Lehrer*in zusammen (S. 255). „Die Beurteilungsfähigkeit ist offensichtlich viel weniger erfahrungsabhängig, als gemeinhin angenommen", so Steinheider (2014, S. 78).

Dennoch wird das Urteil der Lehrer*innen, ob ein*e Schüler*in hochbegabt ist, im Schulkontext oft zusätzlich durch soziale Variablen wie Sensibilität, Beliebtheit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Interesse an der Umwelt und verbale Fähigkeiten beeinflusst (im Gegensatz zum Hochschulkontext, wo hauptsächlich kognitive Fähigkeiten zählen) (Fry, 1984).

Begabungsvorstellung: Ungewöhnliche Interessen deuten auf eine hohe Begabung hin

Tatsächlich ist es so, dass Hochbegabte andere Interessen als durchschnittlich begabte Schüler*innen zeigen. Generell üben sie mehr Freizeitaktivität aus und haben stärker ausgeprägte Interessen an intellektuell fordernden Freizeitaktivitäten wie an Literatur, an Mathematik oder an Musik (Preckel & Vock, 2013,

S. 80). Ein geringeres Interesse zeigen sie dagegen an konsum- und medienorientierter Freizeitgestaltung wie dem Fernsehen (Preckel & Vock, 2013, S. 80). Nach Sparfeldt (2006) zeigen sie tendenziell ein geringeres Interesse an sozialen Tätigkeiten. Zusätzlich kann ein „hohes Engagement für anspruchsvolle Aktivitäten außerhalb der Schule und geringes Interesse in der Schule [...] ein Hinweis auf Underachievement sein" (Freeman, 1998, zitiert nach Landscheidt (o. J.), S. 6).

Was die Berufsinteressen von besonders begabten Schüler*innen betrifft, zeigen diese ein stärkeres Interesse an forschenden bzw. akademischen Berufsfeldern – dies haben sie allerdings mit den hochleistenden Schüler*innen gemeinsam (Sparfeldt, 2006, S. 240) – und eher ein geringeres Interesse an unternehmerischen und sozialen Berufen (Preckel & Vock, 2013, S. 80–81). Die besonderen außerschulischen Interessen zeigen sich eher bei hochbegabten Jungen als bei hochbegabten Mädchen (Preckel & Vock, 2013, S. 80). Insgesamt sind aber die Gemeinsamkeiten zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten größer als die Unterscheide zwischen ihnen.

Begabungsvorstellung: Tendenz zur Disharmoniehypothese

Baudson und Preckel (2013) beschäftigten sich in ihrer Studie mit impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrer*innen in Deutschland in Bezug auf Schüler*innen mit hohen Begabungen und kommen zu dem Schluss, dass die impliziten Persönlichkeitstheorien der Lehrer*innen vor allem durch die Mediendarstellungen geprägt sind (S. 44; vgl. die Passagen über die Filme *Good Will Hunting* und *A Beautiful Mind*) und weitgehend der Disharmoniehypothese entsprechen, nach der eine hohe Begabung mit hohen intellektuellen Fähigkeiten, aber auch mit Defiziten in sozialen und emotionalen Bereichen einhergehen (Baudson & Preckel, 2013, S. 37). Lehrer*innen würden eher zur Disharmonie- als zu Harmoniehypothese neigen.

Studien besagen aber, dass es keine großen Unterschiede zwischen Hochbegabten und durchschnittlich begabten Schüler*innen gibt, was soziale und emotionale Fähigkeiten angeht, und eher die *harmony hypothesis* auch auf Schüler*innen mit hohen Begabungen zutrifft, die besagt, dass hohe Begabung mit intellektuellen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen, Erfolg etc. einhergeht (Baudson & Preckel, 2013, S. 38). Lehrer*innen, die Baudson und Preckel (2013) befragten, sahen Hochbegabte als offen für neue Dinge, aber introvertierter und emotional weniger stabil und verträglich (S. 38). Baudson und Preckel (2013) weisen darauf hin, dass es durch falsche Vorstellungen von Hochbegabten dazu kommen kann, dass die falschen Schüler*innen als hoch-

begabt identifiziert werden und für Programme ausgewählt werden, was ihnen schaden könnte. Auf der anderen Seite entgehen den richtigen Schüler*innen Chancen (S. 45). Darauf verweist auch Steinheider (2014, S. 87). Ungeeignete Schüler*innen könnten von Begabtenförderungsmaßnahmen überfordert werden und ihr Selbstwertgefühl könnte darunter leiden (Steinheider, 2014, S. 87). „Kanning (1999) fand heraus, dass gerade Routineabläufe bei der Personenbeurteilung sich als besonders anfällig für systematische Urteilsverzerrungen erwiesen haben. Erfahrung allein garantiert noch kein treffsicheres Urteil, wenn sie dazu führt, dass Urteilsroutinen im Einzelfall nicht mehr überdacht werden“ (Steinheider, 2014, S. 78).

Hany (1998, zitiert nach Preckel & Vock, 2013, S. 132) fasst zusammen, dass Lehrer*innen Hochbegabte dann erkennen, wenn „deren Stärken in Feldern liegen, die in der Schule abgefragt und gefördert werden, [wenn diese] breit begabt und sozial kompetent sind und deren Begabungsentwicklung durch die Familie und das Umfeld unterstützt wird.“ Je weniger diese Charakteristika vorliegen, desto schwieriger wird die Identifikation (dazu auch Neumeister et al., 2007).

Weitere Forschungsergebnisse zu Begabungsvorstellungen von Lehrer*innen

Kiso (2019a) untersucht in ihrer qualitativen Studie die Perspektive von Lehrer*innen auf das Thema Begabung, speziell darauf, welche Verständnisweisen von Begabung und Begabungsförderung Lehrkräfte vertreten (S. 135). Kiso interviewte dafür acht Lehrer*innen unterschiedlichen Lehramts (S. 136) und stellt fest, dass Lehrer*innen die Vorstellung vertreten, dass jede*r Schüler*in eine Begabung hat (S. 139). „Das Bild, dass jeder Mensch Begabungen besitzt, ist unter anderem eines, das auch bildungspolitisch tief verankert ist“ (Kiso, 2019a, S. 139). Kiso (2019a) vermutet, dass es sich hierbei um ein pädagogisches Credo handelt, dem Pädagog*innen zunächst (auch aufgrund von sozialer Erwünschtheit) generell zustimmen würden (S. 139).

Kiso (2019a) stellt ebenfalls fest, dass es den interviewten Lehrer*innen allgemein schwer fiel, Begabung zu definieren, und verweist auf rhetorische Unsicherheitsmerkmale im empirischen Material wie beispielsweise Zögern seitens der Lehrer*innen, den Gebrauch von füllenden Partikeln sowie das Umschreiben des Begriffs Begabung und das Wiederholen der gestellten Frage (S. 136). Wie auch bei Horvath (2018, S. 251) finde sich bei den Lehrer*innen „das Phänomen der rhetorischen Unsicherheit in Bezug auf Begabung“ (Kiso, 2019a, S. 136).

Trotzdem arbeitet Kiso (2019a) implizite Annahmen zum Begabungskonstrukt heraus: Die Lehrer*innen orientieren sich hinsichtlich der Beurteilung von Begabungen sehr stark an bereits erbrachten überdurchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen, die mit einer ausgeprägten Motivation und einer hohen Lerngeschwindigkeit einhergehen (S. 137). Als Vergleichsnorm dienen dabei meist die Leistungen anderer Schüler*innen. Kiso (2019a) stellt insgesamt eine hohe Vergleichsorientierung der Lehrer*innen fest.

Sen (2011) besuchte für eine Studie Springerklassen an Gymnasien. Lehrer*innen sollten Schüler*innen benennen, die für das Überspringen einer Klassenstufe geeignet wären und dementsprechende ‚Springerklassen' bilden. Die ausgewählten Schüler*innen wurden später auf Hochbegabung getestet, mit dem Resultat, dass sich in den Springerklassen eher leicht überdurchschnittlich begabte, aber nicht hochbegabte Schüler*innen befanden, die zudem hochmotiviert waren. Die über den IQ tatsächlich als hochbegabt identifizierten Schüler*innen dagegen befanden sich häufig noch in den regulären Klassen (dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 51). Motivierte Schüler*innen wurden also von Lehrer*innen eher überschätzt.

Die meisten Lehrkräfte assoziieren hohe schulische Leistung also mit einer hohen kognitiven Fähigkeit des Schülers/der Schülerin (Preckel & Vock, 2013, S. 132). Dies führt in der Konsequenz dazu, dass Lehrer*innen Underachiever weniger leicht identifizieren können. Um das Phänomen des Underachievements soll es im folgenden Kapitel gehen.

7.7 Underachievement: Diskrepanz zwischen Begabung und erzielter Leistung

Wann wird von hochbegabten Underachievern gesprochen?

Für Lehrer*innen ist es oft besonders schwierig, hochbegabte Schüler*innen, die durchschnittliche oder schlechte Leistungen in der Schule erbringen, wie es bei sogenannten Underachievern der Fall ist, als besonders begabt zu erkennen (Rost & Hanses, 1997, S. 174). Die Schulleistungen dieser kleinen Gruppe liegen deutlich und auch über einen längeren Zeitraum unter den Erwartungen (Greiten, 2019, S. 162; dazu auch Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 33; Steinheider, 2014). Es handelt sich folglich um Schüler*innen, „die ihr Fähigkeitspotential nicht in entsprechende Schulleistungen umsetzen können" (Heller, 2000, S. 40) und ihr Begabungspotenzial somit nicht voll ausschöpfen. Sie gelten daher als problembehaftete Gruppe (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 33).

Der Anteil an Underachievern unter den Hochbegabten wird auf 12 bis 50 % geschätzt (Preckel et al., 2012, S. 668; dazu auch Sparfeldt et al., 2006, S. 214 (sie schätzen 12 %)); nach Baudson (2020) sind es nur 10 bis 16 % (S. 51), Brunner et al. (2005) geben 10 bis 15 % an (S. 32).

Wie entsteht Underachievement?

Der Grund für Underachievement wird vor allem auf Umweltfaktoren zurückgeführt (Kiso, 2020, S. 29). „Es hängt sowohl von der Persönlichkeit des Hochbegabten als auch von der Umgebung ab, ob sich die Begabung entfalten kann", so Baudson (2020, S. 51). Nach Baumann et al. (2010) liegt Underachievement eine Beeinträchtigung in der Fähigkeit zur Selbstmotivierung zugrunde (S. 150).

Subotnik et al. (2011) arbeiten sowohl günstige als auch hinderliche Faktoren für die Weiterentwicklung von Potenzialen heraus. Neben Kreativität, Motivation, bestimmten Persönlichkeitsfaktoren, Interesse, Leidenschaft und dem Zusammentreffen günstiger Momente zählt dazu auch das Verhalten von Eltern, dass sich günstig auf die Entwicklung der Potenziale auswirken kann (S. 13–15; dazu auch Schrittesser, 2019, S. 55). Als hinderlich nennen Subotnik et al. (2011) einen geringen Bildungsstand der Eltern, ein sozioökonomisch benachteiligtes Herkunftsmilieu und Armut, eine geringes Elterninteresse, einen Mangel an implizitem Wissen über das Bildungssystem, aber auch Peereinflüsse und die Angst vor Zugehörigkeitsverlust (S. 13–15). Mit einem sozioökonomisch benachteiligen Herkunftsmilieu gehen darüber hinaus weitere Risikofaktoren einher. So besuchen Kinder und Jugendliche aus diesen Milieus oft weniger gut ausgestattete Schulen, Lehrer*innen haben oft geringere Erwartungen an sie (dazu auch Schrittesser, 2019, S. 55). Hier spielen also die Umweltbedingungen, denen diese Kinder ausgesetzt sind, eine große Rolle – nicht die Genetik (Schrittesser, 2019, S. 63). Zu dem Ergebnis, dass der sozioökonomische Status genauso wichtig, wenn nicht wichtiger für den späteren Berufserfolg ist, kommen auch Holahan und Sears (1995; dazu auch Kiso, 2020, S.18).

Gründe für Underachievement können also vielfältig sein. Preckel und Vock (2013) sehen Gründe dafür in den Persönlichkeitsmerkmalen von Schüler*innen, in den familiären Verhältnissen und Beziehungen innerhalb der Familien, aber auch in der schulischen und außerschulischen Umgebung (S. 84). Schüchternheit, wenig Selbstvertrauen, nicht vorhandene soziale Reife oder Anstrengungsbereitschaft können auf persönlicher Ebene zu einem Underachievement beitragen (Steinheider, 2014, S. 238–239). Auch psychische Prob-

leme können darauf Einfluss nehmen. Auf familiärer Ebene können es familiäre Konflikte, Krisen oder das Erziehungsverhalten sein, die ein Underachievement mit verursachen, ebenso wenn klare Grenzen und Regeln fehlen und/oder sich der/die Schüler*in nicht an Strukturen orientieren kann (Steinheider, 2014, S. 239). Auch die Schule kann zum Underachievement beitragen, z. B. wenn das Kind unterfordert wird, zu niedrige Leistungsanforderungen an das Kind gestellt werden oder wenn Lehrer*innen dessen Fähigkeiten nicht bemerken und nicht fördern (Steinheider, 2014, S. 239).

Neben Underachievement besteht auch die Gefahr, dass sich besonders begabte Schüler*innen im Unterricht langweilen, unterfordert sind, die Leistung verweigern, Lern- und Arbeitstechniken nur mangelhaft ausbilden, wenig Anstrengungsbereitschaft zeigen, schlecht mit Misserfolgen umgehen können und sich sozial isolieren (Schulte zu Berge, 2001, S. 42–47; Baudson, 2020, S. 51). Underachiever zeichnen sich darüber hinaus oft durch ein „niedriges Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, höhere Furcht vor Erfolg, niedrigere Erfolgs- und höhere Misserfolgsorientierung, höhere Leistungsängstlichkeit, unrealistischere Ziele, eher externale Kontrollüberzeugung, geringere Leistungsorientierung sowie Perfektionismus, gelegentlich noch emotionale und soziale Anpassungsprobleme [aus]“ (Sparfeldt et al., 2006, S. 214).

Leistungen begabter Schüler*innen können durch Stereotype, z. B. durch kulturelle Stereotype, behindert werden (Landscheidt (o. J.), S. 10). „Wenn Kinder verbreiteten Stereotypen über Hochbegabung nicht entsprechen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie als besonders begabt erkannt werden[,] erheblich“ (Landscheidt (o. J.), S. 10). Dies trifft besonders dann zu, wenn die Begabung von Schüler*innen von fehlenden Deutschkenntnissen überdeckt wird (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 111). „Abgesehen von solchen kulturellen Aspekten ist der wichtigste Faktor, der die Identifizierung besonders begabter Kinder behindert, Armut. In einer Literaturübersicht über zwanzig internationale empirische Arbeiten kommen Wallace und Adams (1993) zu dem Ergebnis, dass es eine reale Gleichsetzung von Reichtum einerseits und Begabung und besonderer Ausbildung andererseits gibt“ (Landscheidt (o. J.), S. 9). Freeman (1998) empfiehlt, zur Identifizierung benachteiligter Kinder u. a. Tests einzusetzen, die wenig sprachgebunden sind, sich weniger an nationalen Normen orientieren, nach einer größeren Bandbreite von Begabungen Ausschau zu halten, Aktivitäten und Leistungen im Freizeitbereich zu berücksichtigen, auf mehrsprachliche Fähigkeiten zu achten sowie die Lernmöglichkeiten des Kindes mit einzubeziehen. Geschieht dies nicht, kann es zu einem Matthäus-Effekt kommen, vor dem Meyer und Streim (2013) in ihrem Aufsatz *„Wer hat,*

dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit“ warnen. Es werden in erster Linie diejenigen Schüler*innen gefördert, die leicht identifiziert werden können, also diejenigen Schüler*innen, die bereits in einer förderlichen Lernumwelt groß werden. „Wem viel gegeben wurde (z. B. intellektuelle Anregung von Seiten des Elternhauses), der sollte auch von schulischer Seite viel bekommen (z. B. zusätzliche intellektuelle Anregungen). Will man Hochbegabung besonders fördern, muss man den enormen Einfluss des Elternhauses und anderer sozialer Umstände akzeptieren, die zu den unterschiedlichen Begabungen führen“ (Meyer & Streim, 2013, S. 124).

Welche Gruppe ist besonders anfällig für Underachievement?

Zu den Underachievern zählen demnach, wie im vorherigen Abschnitt bereits angeklungen, in hohem Maße Angehörige sogenannter *Risikogruppen*, u. a. Mädchen (Stichwort *Matilda-Effekt*), Angehörige von Minderheiten wie z. B. Menschen mit Migrationshintergrund sowie Schüler*innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (Preckel et al., 2012, S. 665). Angehörige dieser Gruppen werden „häufiger als Angehörige anderer Subgruppen nicht als hoch begabt erkannt (und somit auch nicht besonders) gefördert“ (Heller, 2000, S. 59). Introvertierte Schüler*innen sowie Schüler*innen, die ein mangelndes schulisches Interesse zeigen, werden ebenso selten bei der Identifizierung von Begabungen berücksichtigt (Hany, 2004b, S. 77).

Warum werden Underachiever oft nicht erkannt?

Hochbegabung wird bei Schulschwierigkeiten öfter ausgeschlossen

Hochbegabte Schüler*innen, die gleichzeitig hochleistend sind, können leicht erkannt werden (Steinheider, 2014, S. 21). Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, gibt es aber auch hochbegabte Schüler*innen, die nicht zu den Hochleistenden gehören (Steinheider, 2014, S. 21). Lehrer*innen tendieren dazu, eine Hochbegabung bei Schüler*innen, die Schulschwierigkeiten haben, eher auszuschließen (Steinheider, 2014, S. 226). Rost & Hanses wiesen 1997, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, eine „Abhängigkeit der Identifikationsleistung der Lehrkräfte von den Schulnoten“ (S. 167) nach: Ein schlechterer Notendurchschnitt entsprach einer schlechteren Identifikationsleistung (S. 167). Dies könnte darauf hinweisen, weshalb Hochbegabung bei Underachievern oft nicht erkannt wird.

Hochbegabung wird von Schüler*innen aus weniger privilegierteren Familien seltener erwartet

Sisk (2003) verweist darauf, dass Begabung von Lehrer*innen, aber auch innerhalb der Gesellschaft eher bei Kindern aus privilegierteren Familien erwartet wird. Gute Lehrer*innen bzw. eine gute schulische Förderung wären also besonders für Angehörige der oben angeführten Risikogruppen nötig. Die Dringlichkeit dessen wird sich in Kapitel 8.2.5. zu Lehrer*innenerwartungseffekten zeigen.

Lösungsansätze

Die Option des Underachievements sollte als eine mögliche Ursache für fehlende schulische Leistungen immer mitgedacht werden (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 52). Brunner et al. (2005) sprechen sich für eine sonderpädagogische Unterstützung von Underachievern aus (S. 78–79).

Um die Fähigkeitspotenziale hochbegabter Underachiever erkennen zu können, empfiehlt es sich durchaus, Intelligenztest einzusetzen (Steinheider, 2014, S. 77), denn Intelligenztests erfassen Fähigkeitspotenziale objektiv und eignen sich daher für die Identifikation von Underachievement (Preckel, 2010, S. 24). Darauf zu achten ist, dass es sich dabei um möglichst bildungsunabhängige Tests handelt (Preckel & Vock, 2013, S. 101). Der Einsatz von Intelligenztests sowie die Kritik daran wird im folgenden Kapitel thematisiert.

7.8 Abschließende Bemerkung und Plädoyer für einen erweiterten Begabungsbegriff

„Eine individuelle Förderung der Schüler*innenschaft vertritt einen weiten Begabungsbegriff."
– Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 79 –

Es ist aufgezeigt worden, dass der IQ nicht unumstritten ist (Landscheidt (o. J.), S. 1) und sich Hochbegabung nicht mit einer hohen Intelligenz gleichsetzen lässt, „weil das Potenzial zur Hochleistung auf mehr als kognitiven Fähigkeiten beruht" (Meyer & Streim, 2013, S. 115). Schon von Roth ist der Unterschied zwischen Begabung und Intelligenz betont worden (Roth, 1973, nach Weigand, 2011a, S. 50). Begabung, die über IQ-Tests ermittelt wird, muss aber eher einer eng angelegten Begabungsdefinition zugeordnet werden.

Die Psychologie und Begabungsforscherin Tanja Gabriele Baudson spricht sich wie auch Stamm (2009, S. 60) für einen erweiterten Begabungsbegriff aus

(Baudson, 2020, S. 60), „um den Herausforderungen in der Welt von heute, morgen und übermorgen zu begegnen“ (Baudson, 2020, S. 60). Sternberg nennt Eigenschaften, die in der heutigen Gesellschaft wichtig sind. Dazu gehören Leidenschaft, Weisheit und Ethik, praktische Intelligenz, also ein gesunder Menschenverstand, Kreativität und kritisches (analytisches) Denken. Ein hoher IQ allein reicht nicht aus (Baudson, 2020, S. 61). „Ein erweiterter Begabungsbegriff kann also dazu beitragen, dass weitere wichtige menschliche Eigenschaften wertgeschätzt und gefördert werden“ (Baudson, 2020, S. 61). In den letzten Jahren beginnt sich eine breitere Definition des Begabungsbegriffes durchzusetzen (Landscheidt (o. J.), S. 1), u. a. auch deshalb, weil „herkömmliche Konzeptionen besonderer Begabung (hohe Intelligenz und/oder herausragende schulische Leistungen) [...] gerade bei der Identifikation hochbegabter Minoritätsangehöriger unzureichend [sind]“ (Baudson, 2010, S. 107; Gordon & Bridglall, 2005; Swanson, 2006). Damit einher geht allerdings auch, dass Intelligenztests keine zentrale Rolle bei der Identifikation mehr spielen (Trautwein & Hasselhorn, 2017, Vorwort; dazu auch Schrittesser, 2019, S. 58), da sie nicht ausreichend aussagekräftig sind (Schrittesser, 2019, S. 62). Dennoch spielen Intelligenztests weiterhin eine Rolle und werden aktuell noch häufig angewendet (Schrittesser, 2019, S. 62). Schrittesser (2019) weist darauf hin, dass gerade Tests besonders bei Eltern die „am meisten anerkannte Form der Feststellung von Begabung [sind]“ (S. 62). „Darüber hinaus scheinen sich Lehrkräfte der Tatsache, dass ein Kind mit Defiziten in einem oder mehreren Bereichen (insbesondere auch in entwickelbaren Fähigkeiten wie Arbeitshaltung) dennoch hochbegabt sein kann, nichtbewusst [*sic*] zu sein“ (Baudson, 2010, S. 107; Neumeister et al., 2007).

Begriffsverwendung für die vorliegende Arbeit

Für die vorliegenden Arbeit und im Zusammenhang mit den Schüler*innen, die das *RuhrTalente*-Stipendium erhalten, soll statt von hochbegabten Schüler*innen im weiteren Verlauf der Arbeit von besonders begabten Schüler*innen gesprochen werden, da dieser Begriff weiter angelegt ist als der Begriff der Hochbegabung. Damit meint die Forscherin Schüler*innen mit Begabungen in unterschiedlichen Bereichen, zu denen auch hochbegabte Schüler*innen zählen können. Die Schüler*innen, die für das Stipendienprogramm ausgewählt werden, werden *nicht* durch IQ-Tests auf eine Hochbegabung getestet. Besonders begabt schließt also die Gruppe der klassisch hochbegabten Schüler*innen (mit einem IQ ab 130) ein, bezieht darüber hinaus aber auch weitere Schüler*innen ein. Zur Zielgruppe des Schüler*innenstipendienprogramms

RuhrTalente (sowie zur Zielgruppe des NRW-Talentscoutings) gehören nicht nur die rein hochbegabten Schüler*innen – diese stellen nur eine Untergruppe dar –, sondern auch Schüler*innen, die z. B. hochleistend sind und gute bis sehr gute schulische Leistungen oder außerschulische Leistungen erbringen bzw. sich in weiteren Bereichen hervortun.

Für die vorliegende Arbeit wird das Grundverständnis eines dynamischen, mehrdimensional Begabungsbegriffs wie in den vorgestellten neueren Begabungsmodellen vertreten. „Keineswegs erfolgt Begabungsentwicklung autokatalytisch rein aufgrund hoher Lern- und Leistungsvoraussetzungen“ (Schenk, 2021, S. 80). Die Arbeit geht dementsprechend von Potenzialen bei Schüler*innen aus, die entwicklungsfähig sind. Dafür plädieren auch Kiziak et al. (2011): „Ein Begabungsbegriff, der nicht allein auf die kognitive Intelligenz abhebt, ist auch im Kontext der Suche nach mehr potenziellen Fachkräften sinnvoll: Es geht um die Suche nach den Leistungsfähigen; ob diese Leistungsfähigkeit auf einer herausragenden Intelligenz oder auf besonderem Interesse, besonderer Motivation und Anstrengung beruht, ist dabei zweitrangig (S. 6).“

8 Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln

Das Aufgabenspektrum von Lehrer*innen ist breit gefächert und umfasst im Wesentlichen das Unterrichten, das Erziehen, das Beurteilen, das Beraten, die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und die Weiterentwicklung der Schule. Diese Bereiche lassen sich weiter ausdifferenzieren, wobei das Unterrichten als zentrale Aufgabe des Lehrer*innenberufs angesehen werden kann (Rothland, 2013, S. 28). Lehrer*innen haben demnach „vielfältige Aufgaben zu erfüllen […], die nicht immer alle einfach miteinander zu vereinbaren, geschweige denn zu erfüllen sind“, so Rothland (2013, S. 29). Darüber hinaus gehören „schwierige Entscheidungen für die eine oder andere Vorgehensweise, Ausrichtung des Handelns, Prioritätensetzung und darüber hinaus auch Rollenkonflikte zum Berufsalltag“ (Rothland, 2013, S. 29). Diese vielfältigen Heraus- und Anforderungen an das Lehrer*innenhanden und die damit verbundene Komplexität der Berufsausübung werden im vorliegenden Kapitel aufgezeigt.

Die *Antinomien des Lehrer*innenhandelns*, mit denen sich das Unterkapitel 8.1 beschäftigt, sollen verdeutlichen, welchen Spannungen Lehrer*innen im täglichen Handeln ausgesetzt sind, die auch bei der Auswahl von Schüler*innen, die für Stipendienprogramme empfohlen werden, zum Tragen kommen. Das Unterkapitel 8.2 fokussiert anschließend auf vielfältige Aspekte der Leistungsbewertung, die in Form von Leistungsmessung und -beurteilung als wichtige Bestandteile schulischer Prozesse gelten. Leistungsbewertung und damit verbundene Schwierigkeiten können sich ebenso auf die Auswahl von Schüler*innen für Stipendienprogramme auswirken. Was eine begabungsgerechte Förderung und ein begabungsgerechtes Unterrichten ausmacht und welche Kompetenzen und Haltungen Lehrer*innen dafür mitbringen sollten, wird in Kapitel 8.3 abgehandelt.

8.1 Antinomien des Lehrer*innenhandelns

„Man steht zwischen zwei oder gar mehreren Optionen und
kann sich nicht entscheiden, weil jede Entscheidung einen Verzicht
auf Anderes bedeutet, das unverzichtbar erscheint."
– Helsper, 2021, S. 167 –

In pädagogischen Handlungsfeldern müssen ständig viele komplizierte – und oft spontane – Entscheidungen gefällt werden. Dies gilt auch für Lehrer*innen im Schulalltag (u. a. Helsper, 2012, S. 32, 2021, S. 167). Diese Entscheidungen sind u. a. gerade deshalb so kompliziert, weil das professionelle Lehrer*innenhandeln verschiedenen, konstitutiven Spannungsverhältnissen, sogenannten *Antinomien*, unterliegt, aus denen konkrete Handlungsdilemmata entstehen können (Helsper, 2012, S. 32). Rothland (2013) definiert Antinomien als Spannungsverhältnisse, „deren jeweils gegensätzlichen Pole für sich genommen beide ihre Berechtigung haben, im Prinzip gleichwertig und jeweils anzustreben sind, aber aufgrund ihrer prinzipiellen Gegensätzlichkeit nicht beide gleichzeitig zur Anwendung kommen können und unter bestimmten Bedingungen unterschiedlich gewichtet werden (müssen)" (S. 31). Es liegen also widerstreitende Orientierungen vor, die nicht aufgehoben werden können und/oder beide Gültigkeit einfordern (Helsper, 2021, S. 168).

Zu der Entstehung der Spannungsverhältnisse tragen unterschiedliche Faktoren bei:

- Zum einen unterliegt das Handeln von Lehrer*innen zwei (konträren) Beziehungsmustern. So steht das rollenförmige Handeln mit seinem „universalistisch-spezifische[n] Handlungsmuster der Gleichbehandlung, des Sachbezugs und der Distanz" (Helsper, 2012, S. 33) einer emotionalen Komponente gegenüber. Pädagogisch Handelnde übernehmen allgemein Verantwortung für ihre Klientel. Besonders Lehrer*innen sind stark „in gesamten den biographischen Zusammenhang ihrer Schüler eingebunden" (Helsper, 2012, S. 33) und können durch ihre Haltungen und Entscheidungen die Gegenwart und Zukunft ihrer Schüler*innen grundlegend beeinflussen (Helsper, 2012, S. 32), können also tief in die Bildungsbiographien ihrer Schüler*innen eingreifen (Helsper, 2012, S. 32). Das Lehrer*innenhandeln trägt folglich auch eine emotionale Bedeutsamkeit (Helsper, 2012, S. 33).
- Zum anderen ist Handeln von Lehrer*innen stets begründungspflichtig. So müssen Lehrer*innen jederzeit in der Lage sein, getroffene und „aufgrund

des immensen Zeitdrucks“ (Helsper, 2012, S. 32) oft intuitive, Entscheidungen (wie z. B. ihre Methodenwahl) gegenüber ihren Schüler*innen, deren Eltern sowie dem Kollegium legitim zu begründen (Helsper, 2012, S. 33).

Helsper (z. B. 1996, 2000, 2001, 2012, 2021) identifiziert Antinomien auf zwei Ebenen, die konstitutiv für das pädagogische Lehrer*innenhandeln sind und sich Helsper zufolge auch nicht auflösen lassen (z. B. Helsper, 2001, S. 91). Die Antinomien verdeutlichen, welchen Spannungen Lehrer*innen im täglichen Handeln ausgesetzt sind, und werden im Folgenden knapp benannt:

Auf der ersten Ebene unterscheidet Helsper die Antinomien von:

- Symmetrie – Asymmetrie (Symmetrieantinomie)
- Praxis – Reflexion (Praxisantinomie)
- Entscheidung – Begründung (Begründungsantinomie)
- Rekonstruktion – Subsumtion (Subsumtionsantinomie)
- Ungewissheit – Gewissheit (Ungewissheitsantinomie)
- Vertrauen – Misstrauen (Vertrauensantinomie)

Auf der zweiten Ebene unterscheidet Helsper die Antinomien von:

- Nähe – Distanz (Näheantinomie)
- Person – Sache (Sachantinomie)
- Differenzierung – Homogenisierung (Differenzierungsantinomie)
- Interaktion – Organisation (Organisationsantinomie)
- Autonomie – Heteronomie (Autonomieantinomie)

Die Näheantinomie, die Differenzierungsantinomie und die Autonomieantinomie sollen exemplarisch herausgegriffen werden, da sie für das Thema der vorliegenden Arbeit besonders relevant erscheinen.

- Die *Näheantinomie* als Nähe-Distanz-Spannung (Helsper, 2012, S. 32, 2021, S. 171) beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen einer Wahrung der professionellen Distanz und Neutralität der Lehrer*innen gegenüber ihren Schüler*innen auf der einen Seite und der Nähe zu Schüler*innen, die sich beispielsweise aus Sympathien oder der intensiven Betreuung von einzelnen Schüler*innen auf der anderen Seite ergeben kann (Rothland, 2013, S. 32). Breedijk et al. (2018) sehen eine Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung als besonders wichtig für Schüler*innen aus niedrigeren sozialen/

wirtschaftlichen Milieus an (S. 185). Um als Lehrer*in Schüler*innen für Stipendien empfehlen zu können, muss zwangsläufig eine intensive Beschäftigung mit den einzelnen Schüler*innen stattfinden, damit Nähe zu diesen hergestellt werden kann. Hier ist eine klare Gewichtung in Richtung des Pols Nähe notwendig.

- Die *Differenzierungsantinomie* beschreibt die Spannung zwischen Homogenisierung/Einheitlichkeit und Differenz; so müssen unterschiedliche Schüler*innenhaltungen, unterschiedliche Schüler*innenlernstände, aber auch unterschiedliche „emotional-diffus aufgeladene Orientierungen gegenüber Schule und Unterricht“ (Helsper, 2012, S. 32) von der Lehrperson „in einem homogenisierten Unterrichtssetting bearbeitet werden“ (Helsper, 2012, S. 32; dazu auch Helsper, 2001, S. 86, 2021, S. 172). Eine gerechte und gleiche Behandlung und Förderung aller Schüler*innen „steht [einer] je nach Situation und Konstellation notwendige[n] verstärkte[n] Zuwendung, Förderung und Unterstützung Einzelner (besonders Benachteiligter, Förderungsbedürftiger) entgegen“ (Rothland, 2013, S. 32). Dies betrifft, wird auf das Thema der vorliegenden Arbeit rekurriert, auch eine verstärkte Zuwendung hin zu einer Schüler*innenschaft, die als *stipendienwürdig/stipendienbedürftig* konstruiert wird.
- Die *Autonomieantinomie* beschreibt die Spannung zwischen Heteronomie und Autonomie in Schulkulturen (Helsper, 2012, S. 33), also den „Widerspruch einer Erziehung zur Autonomie mittels Zwang“ (Rothland, 2013, S. 32). „Immer deutlicher sind die Individuen aufgefordert, zu aktiven Gestaltern ihres Lebens zu werden. Damit tritt ihnen Autonomie immer deutlicher als eine institutionelle Forderung entgegen, als Zwang, eigenständig handeln zu müssen und darin als Ausdruck von Heteronomie“ (Helsper, 2012, S. 34). Während die Schule also auf der einen Seite das Ziel setzt, die Schüler*innen zur Selbst- und Eigenständigkeit zu erziehen, sind diese auf der anderen Seite gleichzeitig in ihrer Rolle als Schüler*innen abhängig und unselbstständig (Rothland, 2013, S. 32). Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass Eigeninitiative von Schüler*innen z. T. durch eine Stipendienempfehlung honoriert wird, die Lehrer*innen also vorwiegend autonome Schüler*innen in ein Stipendium empfehlen.

Auch wenn Lehrer*innen sich bemühen, sich von diesen spannungsreichen Konstellationen zu lösen, ist ihnen dies nicht gänzlich möglich (Helsper, 2012, S. 31). Zur Auseinandersetzung und einem guten Umgang mit den Spannungsverhältnissen können Reflexionen in Form von kollegialen Beratungen und/oder Supervisionen beitragen (Helsper, 2012, S. 32).

8.2 Schulische Leistungsbewertung und -beurteilung

8.2.1 Leistung als soziale Konstruktion und Leistungsprinzip

„Im Mittelpunkt des Auftrags der Schule – wie er normativ in Verfassungen niedergelegt ist – steht nicht der Vergleich von Schülerleistungen, sondern der Auftrag, der sich an *alle* [Hervorhebung im Original] Schüler richtet:ihre Talente optimal zu entwickeln, alle zu Wissen und Kompetenzen zu führen, die eine eigenständige Lebensführung und Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben ermöglichen.“
– Fend, 2019, S. 107 –

Die Definitionen von Leistung, die in der Literatur gefunden werden können, sind sich allesamt sehr ähnlich. Von Saldern (2011) setzt sich mit dem Leistungsbegriff auseinander und diskutiert einige Definitionen von Leistung, etwa diejenige von Becker (1991): *„Leistung ist bewertetes Handeln“* (Becker, 1991, zitiert nach von Saldern, 2011, S. 32) oder diejenige von Schröder (1991): *„Leistung ist der Vollzug oder das Ergebnis einer Arbeit in Relation zu einem Gütemaßstab“* (Schröder, 1991, zitiert nach von Saldern, 2011, S. 32). Verheyen macht darauf aufmerksam, dass *Leistung* oft synonym zu *Arbeit*, teils aber auch in Bezug auf *Bildung* und *Qualität* gebraucht wird (Verheyen, 2018, S. 128). Solzbacher (2019, S. 33) weist dabei mit Hany (2012, S. 38) darauf hin, dass die „Wahrnehmung von Leistung immer auch an gesellschaftliche Sichtweisen gebunden ist. Schließlich hängt es von den Gütemaßstäben der Gesellschaft ab, was als Leistung definiert wird“ (S. 33). Dementsprechend wird nicht jede Handlung als eine Leistung bewertet; vielmehr ist Leistung norm- und zweckbezogen (Jürgens, 2010, S. 26).

In unserer Gesellschaft als einer Leistungsgesellschaft im Allgemeinen und in der Schule im Speziellen dient Leistung vor allem als ein Verteilungsprinzip (Bräu & Fuhrmann, 2015, S. 49; dazu auch Jürgens, 2010, S. 13). Im schulischen Zusammenhang wird unter Leistung (nach Bräu & Fuhrmann, 2015) als eine soziale Konstruktion das verstanden, „was durch Lehrer*innen positive Rückmeldungen bzw. Bewertungen erhält“ (S. 49). (Ebenso wie Leistung wird übrigens *Stipendienwürdigkeit* konstruiert.)

In der Schule dominiert im Allgemeinen das Leistungsprinzip (Kunze et al., 2019, S. 219). „Leistung scheint in der ‚Leistungs‘-Gesellschaft zu einem Prinzip geworden zu sein, nach dem sich grundsätzlich alle gesellschaftlichen Bereiche und Strukturen mehr oder weniger direkt ausrichten bzw. nach dem sich diese organisieren und legitimieren lassen“ (Jürgens, 2010, S. 13), und

wird von Jürgens (2010) an anderer Stelle auch als „Ordnungsprinzip der modernen Gesellschaft“ (S. 14) bezeichnet. Dabei soll das Leistungsprinzip u. a. „Produktivität, Lebensstandard und Fortschritt einer Gesellschaft“ (Jürgens, 2010, S. 14) sichern sowie eine Verteilungsfunktion ausüben, also „erbrachte Leistungen mit äquivalenten Gegenleistungen“ (Jürgens, 2010, S. 14) belohnen und dementsprechend soziale und berufliche Positionen verteilen, also auch soziale Chancengleichheit gewähren (Jürgens, 2010, S. 14–16). Kritisch bemerkt Verheyen (2018), dass Leistungsgesellschaften zwangsläufig aber auch Ungerechtigkeit produzieren, indem sie u. a. definieren müssen, was als anerkennungswürdiges Handeln gilt (S. 96; für eine ausführliche Kritik am Leistungsprinzip siehe S. 192–199).

Kunze et al. (2019) merken an, dass das Leistungsprinzip „im Zusammenhang mit der Begabungsförderung [...] nur auf den ersten Blick naheliegend und unproblematisch [erscheint]“ (S. 219). So können hochbegabte Underachiever ihr Potenzial bzw. ihre Begabung nicht adäquat in Leistung umsetzen (Kunze et al., 2019, S. 219).

In der Schule übernehmen Lehrer*innen die zentrale Aufgabe, Schüler*innen zu beurteilen (Lüders, 2001, S. 217), spielen also eine „Schlüsselrolle in Bezug auf die Schulleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler“ (Stamm, 2009, S. 36). Beurteilungen wirken auf Übergangsentscheidungen, berufliche Optionen und damit den zukünftigen Lebenslauf der Schüler*innen ein (Bräu & Fuhrmann, 2015; Ditton, 2010; Lüders, 2001, S. 217).

Im Folgenden wird zwischen *Performanz*, *potenzieller Leistungsperformanz* und *bewerteter Leistungsperformanz* unterschieden. Die Gesamtheit aller Verhaltensweisen, die *Performanz*, erhält die *potenzielle Leistungsperformanz*, also den Bereich des leistungsrelevanten Verhaltens, das der*die Schüler*in zeigt. Nur ein Teil davon, die *bewertete Leistungsperformanz*, wird von der Lehrkraft auch bewertet. Es ist also nur ein kleiner Ausschnitt aller Verhaltensweisen des Schülers/der Schülerin, die vom Lehrer/von der Lehrerin bewertet werden (von Saldern, 2011, S. 38). „Über die Auswahl der zu bewertenden Handlungen muss immer wieder diskutiert werden. Man muss also die Frage stellen, was bewertet werden soll und was nicht“ (von Saldern, 2011, S. 33).

8.2.2 Leistungs*prozess*bewertung in Schule

„Jede Leistung [ist] immer auch eine Frage der Perspektive.
So macht es bereits einen Unterschied, ob eher der *Grad*
[Hervorhebung im Original] einer Anstrengung,
also der Fleiß und die Verausgabung, oder aber
das dadurch hervorgebrachte *Ergebnis* [Hervorhebung im Original]
belohnt werden soll."
– Verheyen, 2018, S. 13 –

Ebenso ist im schulischen Bereich im Regelfall festzustellen, dass das Produkt – also das Lernergebnis –, nicht aber der Prozess der Aneignung dessen bewertet wird (z.B. Jürgens, 2010, S. 31). Während Leistung von Lehrer*innen häufig am Produkt gemessen, also in Form von Tests und Klassenarbeiten überprüft wird, wird der Prozess der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand – also auch die Bedingungen des Zustandekommens schulischer Leistungen – oft nicht als eine Leistung wahrgenommen und berücksichtigt (Jürgens, 2010, S. 31). Jürgens (2010) sieht die Gefahr, dass daraus ein „durchoperationalisierte[r], lernzielorientierte[r] Unterricht, der zum Zweck der Anwendung von einfach handhabbaren Lernzielkontrollen auf niedrige kognitive Lernziele reduziert wird" (S. 32), resultiert. Ein dynamisches Verständnis von schulischer Leistung würde, im Gegensatz zum vorherrschenden ergebnisorientierten Leistungsbegriff, auch den Prozess der Aneignung des Lerngegenstands in die Leistungsbewertung einbeziehen und diesem eine gleichrangige Bedeutung zuzumessen (Jürgens, 2010, S. 31; dazu auch Winter, 2018, S. 16–17). Die Schwierigkeit bestünde jedoch darin, dass generell nur bewertet werden kann, was gezeigt wird bzw. was beobachtbar ist. Prozessuale Leistungen seien schwerer zu erfassen und zu beurteilen als beispielsweise Tests (Jürgens, 2010, S. 31; von Saldern, 2011, S. 36–37). Zur Sichtbarmachung dieser Prozesse eignen sich beispielsweise Lernjournale (Winter, 2018, S. 17).

Teil der pädagogischen Freiheit von Lehrer*innen ist es jedoch tatsächlich, Elemente des Prozesses bzw. den Entstehenskontext der Leistungsperformanz in die Bewertung als ein „höchstpersönliches Fachurteil" (Lüders, 2001, S. 218) einzubeziehen. Die Bewertung durch die Lehrkraft „soll zwar fachliche, pädagogische und formelle Kriterien einlösen, wird aber nicht bereits dadurch ungültig, dass die Beurteiler individuelle Gesichtspunkte und Erwägungen in ihre Urteilsbildung einfließen lassen" (Lüders, 2001, S. 218; dazu auch Verheyen, 2018, S. 61). Dies könnten eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft und Enga-

gement oder weitere Kontextfaktoren, z. B. persönliche Umstände und Herausforderungen der Schüler*innen, sein.

Anstrengungsbereitschaft

Der Einbezug von nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation und Ausdauer in die Beurteilung von Schüler*innen im Sinne einer Leistungs*prozess*bewertung ist dennoch kritisch zu sehen, da sich Schüler*innen hinsichtlich dieser nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale je nach Sozialschichtzugehörigkeit unterscheiden (Bremm et al., 2016, S. 332; Ditton, 2013; Min. f. Bildung, Frauen u. Jugend, 2003, S. 8–9). Motivation und Anstrengungsbereitschaft dürften nach Goffman (1952) zudem mit wiederholten (schulischen) Misserfolgserfahrungen sinken (dazu auch Bremm et al., 2016, S. 332; Min. f. Bildung, Frauen u. Jugend, 2003, S. 9). Das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2003) nennt *Erfahrungen von Wertschätzung und Respekt*, *Vorbilder*, *Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit*, *angemessene Erwartungen*, *Ermutigung und Handlungsorientierung* und *Selbstwirksamkeit von Kontrolle und Umwelt* als „grundlegend für die Entstehung von Anstrengungsbereitschaft" (S. 8) und weist darauf hin, dass auch Lehrer*innen zur Entstehung von Anstrengungsbereitschaft unter den Schüler*innen beitragen können (S. 10). „Ob in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule, es sind grundsätzlich die gleichen Bedingungen, die bei der Erziehung zur Anstrengung von Bedeutung sind: es sind die Erfahrungen, die ein junger Mensch mit Wertschätzung, Gemeinschaft, Selbstbestimmung, Vorbildern, Anregungen, Anleitungen und Anerkennung sammelt. Das heißt auch, dass Kinder, ehe sie in die Schule eintreten, durch ihre bisherigen Erfahrungen mit Anstrengung aus dem Umfeld der Familie geprägt sind" (Min. f. Bildung, Frauen u. Jugend, 2003, S. 12).

1982 schreibt Wahl: „‚Faule' oder ‚bequeme' Schüler sind meist deshalb ein Ärgernis, weil Anstrengungsbereitschaft im allgemeinen als eine Sache des Willens angesehen wird" (S. 9). Nach dieser Aussage ist Anstrengung beeinflussbar und demnach könnte also jede*r Schüler*in, unabhängig von tatsächlichen Leistungen oder Begabungen, Anstrengungsbereitschaft zeigen. Wahl (1983) beruft sich auf eine Metastudie von Weiner (1976, S. 241–247, nach Wahl, 1982) nach der Lehrer*innen eher *Antipathien* gegenüber Schüler*innen hegen, die trotz wahrgenommener hoher Begabungen Anstrengungen meiden und eher *Sympathien* gegenüber Schüler*innen hegen, die sich trotz wahrgenommener mangelnder Begabungen anstrengungsbereit zeigen. Lehrer*innen würden zudem eher dazu neigen, sich eher für eine geringe Anstrengungsbe-

reitschaft ihrer Schüler*innenschaft verantwortlich zu fühlen (Wahl, 1982, S. 18).

Wahl (1982) weist allerdings ebenfalls darauf hin, dass mangelnde Anstrengungsbereitschaft, die sich u.a. aus Lehrer*innensicht in mangelnder Mitarbeit bemerkbar macht, auch aus einer Schulängstlichkeit in Form einer Auftrittsangst, einer Leistungs- und Prüfungsangst oder einem generellen Hilflosigkeitsempfinden heraus entstehen kann, und möchte für diese vielfältigen Ursachen, die durchaus bei der Lehrkraft liegen können, sensibilisieren (S. 9–10).

Lüders (2001) verweist allerdings auch darauf, dass pädagogische Freiheit/Dispositionsspielräume im Bereich der Schüler*innenbeurteilung dann problematisch werden könnte/n, wenn andere Lehrer*innen eine Schulklasse übernehmen oder wenn Schüler*innen an andere Schulen oder Schulformen wechseln und den neuen Lehrer*innen nicht ersichtlich ist, wie die Note entstanden ist und welche Kontextfaktoren eventuell in die Bewertung einbezogen worden sind (S. 221).

Mit dem Plädoyer für eine Leistungsprozessbewertung geht auch eine Kritik der Noten als Produkte des Leistungsprozesses einher.

8.2.3 Kritik der Notengebung

„Wenn wir heute von einem breiten Begabungsbegriff ausgehen,
dann brauchen wir auch einen entsprechend breiten Leistungsbegriff.
Ein solches Verständnis von Leistung muss über schulische Bewertungen
wie über akademische und berufliche Belohnungen hinausweisen."
– Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 39 –

Noten sind für die Bildungskarrieren von Schüler*innen ausschlaggebend (Lüders, 2001, S. 225). Zusätzlich gelten sie als ein einfaches Maß, um begabte Schüler*innen zu identifizieren, da es sich bei Noten um relativ leicht verfügbare Information handelt. Dennoch stellt sich in der Forschung immer wieder die Frage nach ihrem Wert (Preckel & Vock, 2013, S. 118). Neisser et al. (1996) fanden einen „moderaten positiven Zusammenhang zwischen Zeugnisnoten und Intelligenz" (Neisser et al., 1996, zitiert nach Preckel & Vock, 2013, S. 118). Dennoch haben Einzelnoten nur eine geringe Validität, außerdem sind sie von Bezugsnormen abhängig (siehe Kapitel 8.2.4).

Bei Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen, deren Aufgabe es ist, Schüler*innen zu beurteilen, genießen Ziffernnoten eine hohe Akzeptanz (Dzelilli, 2009, S. 41). Von Bildungswissenschaftler*innen werden sie dagegen schon

lange, spätestens seit den 1970er-Jahren, kritisch betrachtet (Dzelilli, 2009, S. 42; dazu auch Winter, 2018). Noten seien subjektiv, von geringer Reliabilität und durch mehrere Faktoren verzerrt (Dzelilli, 2009, S. 42; dazu auch Brügelmann 2014, S. IV), hängen also nicht von der tatsächlichen Leistung der Schüler*innen ab und sind somit nicht gerecht (Dzelilli, 2009, S. 42). Jürgens (2010) weist darauf hin, dass Zensuren eine wichtige Funktion von Verfahren zur Leistungsmessung nicht erfüllen können: „Es soll mit Hilfe von Lernerfolgskontrollen herausgefunden werden, wie weitergelernt werden kann, welche Schwächen noch überwunden werden müssen, wie Lernprozesse […] korrigiert, entwickelt oder verbessert werden können" (S. 66).

Lehrer*innen werden bei der Notengebung auch von nichtkognitiven Merkmalen beeinflusst (Sparfeldt, 2006, S. 41). Noten sind nicht objektiv, werden aber als objektiv präsentiert (Breidenstein, 2012, S. 82). In der Studie von Manfred Lüders (2001) zu Dispositionsspielräumen im Bereich der Schüler*innenbeurteilung bestätigt sich, dass die Mehrheit der Lehrer*innen Noten selbst als lehrer*innenabhängig und subjektiv betrachten (S. 224). Zudem weist Lüders (2001) auf bemerkenswerte Entscheidungsspielräume, die Lehrer*innen bei der Leistungsbeurteilung der Schüler*innen nutzen, hin. (S. 218). „Einige wenige Lehrkräfte räumen ein, dass sie von sich aus gelegentlich die soziale Herkunft oder Familiensituation der Schüler bei der Notengebung in Rechnung stellten, insbesondere bei Sprachschwierigkeiten oder Vorkommnissen wie Scheidung, Krankheit und Tod" (Lüders, 2001, S. 218). Ziffernnoten würden von Lehrer*innen darüber hinaus als eher informationsarm wahrgenommen, wenn diese z. B. die Klasse eines Kollegen/einer Kollegin übernehmen und sie keine Informationen darüber erhalten, in welchem Kontext die Note entstanden ist (Lüders, 2001, S. 225).

Es ist belegt, dass sich Noten vor allem auf das Selbstkonzept der Schüler*innen auswirken (Dzelilli, 2009, S. 43). So kann durch Notenvergabe keine intrinsische Motivation aufgebaut werden. Zudem kann sich ein ständiger Vergleich mit anderen Schüler*innen negativ auf das Selbstkonzept der Schüler*innen auswirken (Dzelilli, 2009, S. 43). Die Bewertung von Schüler*innen führt außerdem zu einer paradoxen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, da Lehrer*innen auf der einen Seite bewerten, selektieren und kategorisieren müssen, auf der anderen Seite helfen, ermutigen und stärken sollen (Dzelilli, 2009, S. 44). „Die praktische Handhabung der Leistungsbewertung mit Hilfe der Zensurenskala bedarf dringend einer kritischen Überprüfung, damit wünschenswerte und notwendig erscheinende Veränderungen und Verbesserungen durchgeführt werden können", so Jürgens abschließend (2010, S. 71; für eine

ausführliche Auseinandersetzung mit dem Instrument der Notengebung siehe auch Winter, 2018).

Brügelmann (2014, S. V) spricht sich dafür aus, dass Leistungen zum einen von mehreren Personen bewertet werden sollen und dass es zum anderen wichtig ist, dass diese Personen den Kontext der Leistung und ihrer Entwicklung kennen. Sparfeldt (2006) schlägt vor, dass besonders begabte Schüler*innen nicht ausschließlich an Noten ausgemacht werden sollten. So würden hochbegabte Underachiever übersehen werden, außerdem würden sogenannte durchschnittlich begabte Overachiever, die mangelnde Begabung durch vermehrte Einsatzbereitschaft und Anstrengung ausgleichen, zu Unrecht als hochbegabt identifiziert werden (Sparfeldt, 2006, S. 41).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Begabung nicht auf Schulleistung und Schulnoten begrenzen lässt, wenn Bildungsgerechtigkeit angestrebt werden soll (dazu auch Graalmann, 2019, S. 60). Dafür müssten Lehrer*innen, so Graalmann, ein breites Begabungsverständnis verkörpern und Begabungen bereichsübergreifend verstehen und betrachten, unabhängig vom Intellekt des Schülers/der Schülerin (Graalmann, 2019, S. 62). Nach dem Begabungssensibilitäts- bzw. dem Habitussensibilitätskonzept müssen sich Lehrer*innen, um Begabungen von Schüler*innen zu erkennen und anzuerkennen, „zunächst ihrer eigenen Begabungen bewusst sein“ (Graalmann, 2019, S. 63).

8.2.4 Diagnostische Kompetenz mit Bezugsnormen

„‚Maynat, qu’as cachaou!‘ ‚Mein Junge, du hast Schneid!‘“[15]
– Bourdieu, 2019, S. 101 –

Im vorliegenden Kapitel soll nur knapp auf die diagnostische Kompetenz von Lehrer*innen eingegangen werden, die zum einen zu den basalen Kompetenzen von Lehrer*innen gehört, um die es zum anderen, wie Hasselhorn und Gold (2013) anmerken, aber „nicht immer gut bestellt ist“ (S. 390). Jürgens (2010) unterteilt die diagnostischen Aufgaben von Lehrer*innen in die drei Bereiche *Laufbahnentscheidungen*, *curriculare Entscheidungen* und *präventive Entscheidungen* (S. 42). Zu den *Laufbahnentscheidungen* zählt Jürgens beispielsweise den Übergang auf weiterführende Schulen und die Überweisung in Sonderschuleinrichtungen, zu den *curricularen Entscheidungen* unterrichtsvorbereitende, -begleitende und -auswertende Maßnahmen und zu den *präventiven Entscheidungen* beispielsweise spezielle Fördervorsorgemaßnahmen. Hier

15 Schuldirektor zu Pierre Bourdieu als Schüler.

wird deutlich, dass Entscheidungen – Planungs-, Handlungs-, Feststellungs- und Bewertungsentscheidungen – auf die Diagnostik folgen (Jürgens, 2010, S. 43).

Eine wissenschaftlich begründete pädagogische Diagnostik wird jedoch selten eingehalten, was u. a. daran liegt, dass „die für die Bewältigung des Prüfungsgeschäfts erforderlichen Grundkenntnisse und Fähigkeiten“ (Lüders, 2001, S. 218) erst während der Berufsausbildung und nicht während der Lehrer*innenausbildung erlernt werden (Lüders, 2001, S. 218). Auch die fixierten Richtlinien zur Leistungsbeurteilung und die Verwaltungsvorschriften der Allgemeinen Schulordnungen der Länder, zu deren Einhaltung die Lehrer*innen verpflichtet sind, gewähren den Lehrer*innen Beurteilungsspielräume (Lüders, 2001, S. 218). Lehrer*innen verfügen nach Lüders (2001) demnach über „erhebliche Freiheiten und Spielräume“ (S. 231).

Lüders (2001) verweist darauf, dass der Beurteilungsprozess keinen strengen Regularien unterworfen ist, sondern „bemerkenswerte Entscheidungsspielräume“ (S. 218) aufweist. So ist die diagnostische Qualität des Lehrer*innenurteils gering, was u. a. auf subjektive Faktoren zurückzuführen ist, die bei der Leistungsbeurteilung unbewusst zum Tragen kommen (Lüders, 2001, S. 218). Identische Schulleistungen werden so folglich größtenteils unterschiedlich bewertet (Lüders, 2001, S. 218).

Leistungsbeurteilungen orientieren sich zudem an drei verschiedenen Bezugsnormen, die teils problembehaftet sind (Jürgens, 2010, S. 45–47). „Das Heranziehen eines Vergleichsmaßes [ist] notwendig, um den erzielten Leistungswert kategorisieren und beurteilen zu können. Ohne Vergleich mit einem bestimmten Standard bliebe jede Leistungsmessung letztlich abstrakt“ (Jürgens, 2010, S. 46). Da die Stipendienempfehlung im weitesten Sinne als eine Leistungsbeurteilung von Schüler*innen gesehen werden kann, sind Beurteilungsmaßstäbe auch in Bezug auf die Empfehlung von Schüler*innen für Stipendienprogramme von Bedeutung und sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Soziale Bezugsnorm – interindividueller Maßstab

Die soziale Bezugsnorm orientiert sich nicht an individuellen Lernfortschritten, sondern bewertet Leistungsergebnisse relativ zu einer sozialen Bezugsgruppe (meist der der Schulklasse; daher manchmal auch als *klasseninterne Bezugsnorm* bezeichnet).

Ein Vorteil der sozialen Bezugsnorm ist, dass sich, sofern sie zugrunde gelegt wird, Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden gut identifizieren lassen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 405). So können beispielsweise die

schwächsten und stärksten Schüler*innen, auch stabil über die Zeit hinweg, ausfindig gemacht werden (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 405). Gleichzeitig kann die Anwendung einer sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung zu einer (nicht förderlichen) Wettbewerbsatmosphäre innerhalb der jeweiligen Schulklasse führen (Ziegler, 1999, S. 107). Zudem merken Hasselhorn und Gold (2013) kritisch an, dass die Leistung einzelner Schüler*innen je nach Leistungsstärke der Bezugsgruppe als leistungsstark oder als leistungsschwach eingestuft werden kann (S. 406; dazu auch Jürgens, 2010, S. 47).

Die soziale Bezugsnorm wird häufig von Lehrer*innen verwendet und ist als häufigste Art der Leistungsbewertung sehr verbreitet, ist aber über die Klasse hinaus nicht aussagekräftig und daher stark problembehaftet (Preckel & Vock, 2013, S. 119; dazu auch Ziegler, 1999, S. 107; dazu auch Jürgens, 2010, S. 47). Sliwka (2014) weist jedoch darauf hin, dass die soziale Bezugsnorm bei der Bewertung von Schüler*innen an Bedeutung verloren hat und dafür die individuelle und sachliche/kriteriale Bezugsnormen an Bedeutung gewonnen haben (S. 457).

Individuelle Bezugsnorm – intraindividueller Maßstab

Im Falle der individuellen Bezugsnorm basiert die Leistungsbeurteilung nicht auf einem Vergleich der Schüler*innenschaft, sondern orientiert sich an vergangenen Leistungen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin und damit sowohl an seinem/ihrem individuellen Lernzuwachs als auch Lernrückschritt (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 406).

Mit der Anwendung einer individuellen Bezugsnorm lassen sich individuelle Entwicklungsverläufe der Schüler*innen herausstellen. Sie ist als informelle Leistungsrückmeldung deshalb sehr sinnvoll (Preckel & Vock, 2013, S. 119) und sollte gefördert werden (Ziegler, 1999). Lehrer*innen wenden beispielsweise die individuelle Bezugsnorm an, „wenn sie eine so genannte ‚pädagogische Zensur‘ erteilt haben, d. h. durch eine bessere Leistungsbewertung ungünstige Lernvoraussetzungen ausgeglichen oder bemerkenswerte Anstrengungen besonders honoriert haben“ (Jürgens, 2010, S. 47). „Eine durchgängige Orientierung an individuellen Bezugsnormen ist im schulischen Alltag nicht immer möglich“, merken Hasselhorn und Gold (2013, S. 406) an. Zudem bestünde die Gefahr, vorhandene Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen auszublenden (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 406). Somit sind, dies stellt auch Jürgens (2010) fest, individuelle Bezugsnorm und soziale Bezugsnorm kaum miteinander vereinbar (S. 47).

Sachliche/kriteriale Bezugsnorm – kriteriumsorientierter Maßstab

Die sachliche oder kriteriale Bezugsnorm bezieht sich „auf einen inhaltlich verankerten Leistungsstandard“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 406). Als Ankerpunkt werden beispielsweise Lehrpläne und Bildungsstandards hinzugezogen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 407), der Erfolg pädagogischer Maßnahmen steht also im Vordergrund dieser Bezugsnorm (Jürgens, 2010, S. 47). Demnach sei die sachliche Bezugsnorm nicht nur als eine Leistungskontrolle für die Schüler*innen dienlich, sondern ebenso „für eine Überprüfung der pädagogischen und didaktischen Wirksamkeit des Lehrens“ (Jürgens, 2010, S. 48).

Am besten sei es, eine sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm statt der anderen Bezugsnormen zugrunde zu legen: „Lehrkräfte sollten bei der Benotung also eine sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm zugrunde legen“ (Preckel & Vock, 2013, S. 118). Jürgens (2010) spricht sich für eine Kombination aus sachlicher/kriterialer und individueller Bezugsnorm aus, die ihm „am besten geeignet erscheint, die Zuversicht der Lernenden zu steigern bzw. aufrechtzuerhalten und selbstwertdienliche Attributionstendenzen zu ermöglichen bzw. die selbstwertbelastenden zu verhindern“ (S. 52). „Tatsächlich finden sich [im Schulalltag] jedoch alle drei Arten von Bezugsnormen in der schulischen Leistungsbewertungen“ (Rheinberg, 2009, zitiert nach Preckel & Vock, 2013, S. 118).

Die thematisierte Subjektivität der Leistungsbeurteilung geht u. a. mit Schwierigkeiten einher, die im nachfolgenden Kapitel thematisiert werden. Das folgende Kapitel wird daher anhand typischer Fehlerquellen aufzeigen, wie schwierig das Beurteilen und Bewerten von schulischen Leistungen sein kann. Dies gilt im weiteren Sinne natürlich auch für die Empfehlung für Stipendienprogramme.

8.2.5 Schwierigkeiten in der Leistungsbewertung und -beurteilung

8.2.5.1 Beurteilungsfehler und Beurteilungstendenzen

> „Die Besorgnis, dass es mit der Angemessenheit und Fairness der Leistungsbeurteilungen von Lehrkräften nicht zum Besten bestellt sei, hat eine lange Tradition.“
> – Hasselhorn & Gold, 2013, S. 389 –

Lehrer*innen nehmen als Alltagsdiagnostiker*innen Personen, insbesondere Schüler*innen, alltäglich wahr. Leistungen zu beurteilen – und oft in Form von

Ziffernnoten zu bewerten –, ist Teil der täglichen beruflichen Anforderungen von Lehrer*innen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 389). Bei der Beurteilung von Schüler*innen können allerdings Problemkreise entstehen (Hausmann, 2010, S. 19). In der Mehrheit der Fälle basiert die Bewertung schulischer Leistungen allerdings auf nichtstandardisierten Tests, sie ist also nicht objektiv, was die Beurteilung schwierig macht und zu Fehlerquellen führen kann (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 407).

Hasselhorn und Gold (2013) unterscheiden zwischen *Beobachtungs*fehlern und *Beurteilungs*fehlern. *Beobachtungsfehler* tauchen nach Hasselhorn und Gold (2013) dann auf, „wenn Fehler auftreten, die mit dem begrenzten Vermögen bzw. dem fehlenden guten Willen des Beobachters zu tun haben. Geringe Sorgfalt, Langeweile, Müdigkeit oder auch Unvertrautheit mit der Situation der Leistungsbeurteilung können dazu führen, dass nicht alle für das Urteil relevanten Verhaltensweisen und Phänomene von der urteilenden Person wahrgenommen werden“ (S. 407). Im Folgenden soll es aber um *Beurteilungsfehler* gehen, die auch dann auftreten, „wenn die Beobachtung der leistungsrelevanten Verhaltensmerkmale fehlerfrei erfolgt“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 407).

Johanna Hausmann (2010) geht auf einige Modelle ein, die versuchen, diese Beurteilungsfehler- und -tendenzen zu erklären (S. 19). Im Folgenden soll ein Überblick über diese Beurteilungsfehler in Schule gegeben werden. Damit eng zusammen hängen Lehrer*innenerwartungen und ihre Effekte, die im nächsten Kapitel gesondert behandelt werden sollen. Die Forschung und das Wissen über Beurteilungsfehler (vor allem von Lehrer*innen) spielen eine große Rolle und können später in die Interviewauswertung einbezogen werden.

Personenwahrnehmungsmodell

„Die Beurteilung eines Menschen beruht darauf, wie wir ihn wahrnehmen.“
– Hausmann, 2010, S. 19 –

Zunächst wird das Personenwahrnehmungsmodell von Warr und Knapper (1968) dargestellt, das Ausgangspunkt für die Erklärung von Erwartungseffekten, Beurteilungsfehlern etc. sein kann:

Das Personenwahrnehmungsmodell von Warr und Knapper (1968) ist ein Modell zur Wahrnehmung und Erfassung von Informationen. Demnach hängt die Wahrnehmung einer Person von verschiedenen Faktoren ab, z. B. auch von den vorherigen Erfahrungen mit der jeweiligen Person (dazu auch Hausmann, 2010, S. 20). Ebenso haben die Eigenschaften der wahrnehmenden Person

sowie deren augenblickliche Verfassung (z. B. gereizt sein, unausgeschlafen sein, glücklich sein, sorgenfrei sein) einen Einfluss auf die Wahrnehmung der anderen Person. Daraufhin werden Informationen selektiert und es werden Urteile über die Person (bzw. über den Schüler/die Schülerin) gebildet (z. B. in Form von Wertungen, zugeschriebenen Eigenschaften, künftigen Erwartungen) (dazu auch Hausmann, 2010, S. 20). Einige dieser Urteile können stark subjektiv geprägt und folglich wenig valide sein (Beurteilungsfehler). Diese Beurteilungsfehler können u. a. entstehen, wenn „eigenschaftsorientierte statt empirisch gefasster Begriffe für die Beurteilung herangezogen werden […] oder wenn die Relationen zwischen den Begriffen ungeprüft oder falsch sind" (Hausmann, 2010, S. 20).

Jürgens (2010) zählt Beurteilungsfehler auf, denen Lehrer*innen ausgesetzt sind. Dazu gehören Erwartungseffekte (S. 138–141) wie der gut nachgewiesene Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1976), Projektionsfehler (Jürgens, 2010, S. 141–142), der Halo-Effekt (Jürgens, 2010, S. 142), der Logische Fehler, die Kausalattribuierung (Jürgens, 2010, S. 143), die Perservationstendenz, der Reihenfolgeeffekt und rhythmische Schwankungseffekte (Jürgens, 2010, S. 144), Kontexteffekte (Jürgens, 2010, S. 144–145) sowie Tendenzen zu Strenge und Milde oder zu Mitte oder zu Extremurteilen (Jürgens, 2010, S. 148–149). Von Saldern (2011) ergänzt noch den Wissen-um-die-Folgen-Fehler, bei dem die Note nicht der Leistung entspricht, weil der/die Lehrer*in „bei der Beurteilung von der Gesamtsituation des Schülers/der Schülerin" (S. 102) ausgeht, da er/sie eventuell etwas pädagogisch Sinnvolles tun möchte und dabei gegen eine korrekte Notengebung verstößt (S. 102). Hasselhorn und Gold (2013) führen noch einen Großzügigkeitsfehler an: „Alle Personen werden günstiger beurteilt, als es der Sache nach angemessen wäre. Zu diesem Fehler kann es kommen, wenn der Bezug zur sachlichen Norm verloren gegangen ist" (S. 407).

*8.2.5.2 Lehrer*innenerwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen*

Die schweizerische Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm (2016, S. 30) betont die ausschlaggebende Rolle von Schulen, wenn es um die Verminderung von sozialer Ungleichheit geht, und arbeitet schulische Barrieren von Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen heraus. Dabei spielen laut Stamm (2016) besonders die Erwartungen der Lehrer*innen an die Schüler*innen eine beachtliche Rolle. Die Bildungserwartungen der Eltern sind ebenfalls wichtig – „je höher die soziale Herkunft, desto höher die Bildungserwartungen"

(Stamm, 2016, S. 30), auf sie wird an dieser Stelle jedoch erst weiter unten eingegangen.

In der folgenden Passage soll auf Lehrer*innenerwartungseffekte und im Zusammenhang damit, auf sich selbst erfüllende Prophezeiungen eingegangen werden, die bei der Beurteilung und der Wahrnehmung von Schüler*innen eine große Rolle spielen (und eng mit den bereits behandelten Beurteilungsfehlern und Beurteilungstendenzen verwandt sind).

Was sind Lehrer*innenerwartungseffekte und wie entstehen diese?

Nach Jürgens und Sacher (2008) ist niemand vollkommen frei von Beurteilungstendenzen und Erwartungen – folglich auch Lehrer*innen nicht (S. 84). Erwartungseffekte treten dann auf, „wenn ungerechtfertigte bzw. falsche Einschätzungen einer Lehrperson Auswirkungen auf die Entwicklung eines Schülers haben“ (Kronig, 2007, S. 185).

In seiner Studie zu Persönlichkeitsbeurteilungen von Lehrer*innen kommt Hofer (1970) zu dem Schluss, dass Beurteilungen von Schüler*innenpersönlichkeiten eher Ausdruck subjektiver Erwartungshaltungen sind als Abbild der Beurteiltenpersönlichkeit (S. 207–208; dazu auch Hausmann, 2010, S. 20). Es besteht demnach die Gefahr, dass die Beurteilung der Persönlichkeit eines Schülers/einer Schülerin „letztlich mehr über Gesellschaftsbild, Begabungsbegriff, Menschenbild und Einstellungen des Urteilers [aussagt] als über den Schüler“ (Ulich & Mertens, 1979, S. 43). Schröder (1974, S. 40ff.) weist darauf hin, dass die Beurteilungen von Schüler*innen, die (dazu auch Warr & Knapper, 1968) vorwissenschaftliche oder vorkritische Beurteilungen sind und generell nicht schlecht sein müssen, auch wenn sie den Kriterien einer Wissenschaftlichkeit nicht entsprechen (dazu auch Hausmann, 2010, S. 21). Die Beurteilungen entstehen zwar intuitiv und damit „mehr implizit als bewusst und intendiert“ (van Ackeren et al., 2021, S. 15), können nach Schröder aber durchaus in kritische Beurteilungen übergehen, die bewusst und gewollt ausgeführt werden und die Kriterien einer Wissenschaftlichkeit erfüllen. Dieses wissenschaftliche Vorgehen wird nach Kleber (1992) durch diagnostische Kompetenzen von Lehrer*innen gefördert (S. 79; dazu auch Hausmann, 2010, S. 21). Durch die große Menge an Schüler*innen, die den Schulalltag von Lehrer*innen prägt, können Lehrer*innen bei der Wahrnehmung von Schüler*innen nur einen Bruchteil der tatsächlichen Datenmenge verarbeiten – es kommt zu einer Informationsreduktion. Weiss (1989) vermutet eine Überforderung der Lehrer*innen durch ständiges *Beurteilen-Müssen* (S. 82). Die Informationsreduktion ist daher nach Kleber (1978) sogar dringend notwendig, um Schüler*innen in

Verhaltensmuster einordnen zu können (S. 593–594; Hausmann, 2010, S. 21). Das Bild des Schülers/der Schülerin, das aus dieser Informationsreduzierung entsteht, ist u. a. geprägt von Erwartungsmustern der Lehrer*innen. Es kann selbst erhoben oder durch das Kollegium vermittelt worden sein. Eine kognitive Dissonanz entsteht dann, wenn die Erwartungen des Lehrers/der Lehrerin nicht mit der empfangenen Information übereinstimmt (Weiss, 1989, S. 130–131). Damit ein Gleichgewicht wieder entsteht, wird entweder die Information an die Erwartung angepasst oder die Erwartung wird umgewandelt. „Um solche kognitiven Dissonanzen möglichst nicht entstehen zu lassen, nehmen wir, geprägt von unseren Erwartungen, die Eindrücke nicht mehr gleichmäßig auf. Stattdessen sondieren, betonen oder unterdrücken wir und steuern so in einem gewissen Maße das, was wir wahrnehmen wollen" (Hausmann, 2010, S. 23). Diese Selektivität der Wahrnehmung ist unbewusst. Es kann in der Folge dazu kommen, dass abweichende Wahrnehmungen nicht mehr möglich sind.

Welche Auswirkungen hat das Wahrnehmungsmodell nach Warr und Knapper (1968) auf den Beurteilten/auf die Beurteilte? Erwartungen von Lehrer*innen haben durchaus praktische Folgen für die Schüler*innen. Dies ist in zahlreichen Studien nachgewiesen worden. Besonders an Übergangsstellen scheinen Schüler*innen sehr aufmerksam gegenüber Lehrer*innenerwartungen zu sein (Madon et al., 1997). Es ist wahrscheinlich, dass das Erwartete tatsächlich eintritt (self-fulfilling prophecy; Hausmann, 2010, S. 24). Dies könnte eventuell auch eine Erklärung dafür sein, weshalb gleiche Leistungen von Schüler*innen unterschiedlicher Herkunftsmilieus unterschiedlich bewertet werden.

„Was wir sind, wissen wir nicht aus uns heraus.
Wir erfahren es hauptsächlich durch andere."
– Hausmann, 2010, S. 24 –

Erwartungen prägen das Verhalten gegenüber dem/der Schüler*in. Der/die Schüler*in kann sich unter Umständen den Erwartungen zunächst widersetzen (Weiss, 1989, S. 161–162), wird aber nach einer gewissen Zeit sein Selbstbild verändern. Der/die Schüler*in kann, z. B. durch schlechtere Leistungen, zur Erfüllung der Lehrer*innenerwartung beitragen (Hausmann, 2010, S. 24). Erwartungshaltungen und Zuschreibungsmuster haben also einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch auf die Selbstbewusstseinsentwicklung (Stamm, 2016, S. 28; dazu auch Hasselhorn & Gold, 2013, S. 408).

Beeinflussungen auf die Beurteilung können auch von weiteren Informationen, die Lehrer*innen über Schüler*innen erhalten, geprägt sein. Hierzu zählen u. a. außerschulische Faktoren wie das Wissen über außerschulische Aktivitäten sowie außerschulisches Verhalten positiver oder negativer Art.

Tandler et al. (2020) untersuchten, ob eine grundsätzlich positivere oder negativere Einstellung von Lehrerinnen[16] gegenüber ihrer Schüler*innenschaft Folgen für den Erfolg bzw. Misserfolg nicht nur von einzelnen Schüler*innen (dazu existieren, wie aufgezeigt, viele Studien), sondern der ganzen Klasse hat. Ihre Langzeitstudie, in der sie 43 berufserfahrene Mathematik- und Deutschlehrerinnen fünfter Klassen an 22 Schulen mithilfe von quantitativen und qualitativen Methoden befragten, konnte zeigen, dass sich Einstellungen von Lehrerinnen auf Interesse, Motivation, Leistung und Schulerfolg ihrer Schüler*innen auswirken. Je negativer die Lehrerinnen in Bezug auf ihre Schüler*innen eingestellt waren – die sie erst seit kurzem kannten –, desto mehr Versagensängste und desto weniger Interesse am Lernstoff zeigten sich bei den Schüler*innen. Positivere Einstellungen gegenüber seit kurzem bekannten Schüler*innen führten dagegen zu besseren Leistungserfolgen. Die Einstellung von Lehrerinnen werden dabei hauptsächlich durch das Schulklima der Schule, an der sie unterrichten, beeinflusst (dazu auch Brault et al., 2014).

Wie beeinflusst die soziale Herkunft von Schüler*innen die Erwartungen von Lehrer*innen? Sozialschichtspezifische Zensierung

„Students from lower socioeconomic backgrounds
were more sensitive to teachers’ expectations than those from higher backgrounds.“
– Madon et al., 1997 –

Im Brahm (2006) nennt weitere Beeinflussungsquellen (S. 356), von Uslucan (2011) als leistungsunabhängige soziale Filter bezeichnet, z. B. das Wissen der Lehrer*innen um die soziale Herkunft der Schüler*innen. Eine negative Erwartungshaltung kann beispielsweise durch den sozial schwierigen Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin ausgelöst werden, u. a. durch einen „Migrationshintergrund, das Geschlecht und sogar Vornamen als Indikatoren sozialer und kultureller Herkunft“ (van Ackeren et al., 2021, S. 15). Besonders der familiäre Hintergrund der Schüler*in kann sich auf das Lehrer*innenurteil auswirken (Kaiser et al., 2015, S. 284; dazu auch Brügelmann, 2014, S. 26). Unabhängig von der eigentlichen Leistung sind mehrfach leistungsfremde Filterkriterien wie Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Leistungsbeurteilung

16 Es sind ausschließlich Lehrerinnen befragt worden.

festgestellt worden (z. B. Ditton, 2008, 2016). Ready und Wright (2011) verweisen zudem darauf, dass Lehrer*innen Leistungen von Schüler*innen aus bildungsferneren Schichten oft unterschätzen. Damit zusammen hängt auch Sprachstil der Schüler*innen, ihr Sozialverhalten und persönliche Sympathien der Lehrer*innen, die fachbezogene Lehrer*innenurteile beeinflussen und die Objektivität der Notengebung einschränken kann (Brügelmann, 2014, S. 26).

Sabrina Rutter (2019) arbeitet in ihrer Dissertation bedeutsame Einflussfaktoren von Grundschullehrer*innen auf die Wahrnehmung von Schüler*innen- und Elternschaft, auf berufliches Selbstverständnis und Gestaltung von Unterrichts- und Interaktionsprozessen heraus (S. 206). Zu diesen Einflussfaktoren zählen die „wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen im Einzugsbereich der Schule sowie die biographischen Erfahrungen der Lehrkräfte“ (Rutter, 2019, S. 206). Dabei verdeutlichen vier Fallbeispiele die Bedeutung des sozialräumlichen Kontextes der Schule für die Konstruktion der Eltern- und Schüler*innenschaft und das an diesen Bildern orientierte Handeln (Rutter, 2019, S. 207). Es zeigt sich auch, dass sich die Grundschullehrer*innen „in einem Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Abbau von sozialer Ungleichheit bewegen“ (Rutter, 2019, S. 207). Rutter (2019) arbeitet in allen vier Fällen auch negative Stereotype und Defizitzuschreibungen an sozial benachteiligte Schüler*innen heraus, u. a. den hohen Unterstützungsbedarf im Unterricht und in lebenspraktischen Angelegenheiten sowie die damit verbundene mangelnde Förderung durch das Elternhaus und ein Fehlen von Regeln und Strukturen: „Die geringen sozioökonomischen Ressourcen stellen aus diesem Blickwinkel ein Hindernis für gelingende Sozialisations- und (Schul-)Bildungsprozesse dar“ (Rutter, 2019, S. 207–208). Dennoch kommt Rutter (2019) zu dem Schluss, dass die interviewten Lehrer*innen „auf vielfältige Weise bemüht sind, der sozialen Benachteiligungslage entgegenzuwirken und den Bedürfnissen der Schüler*innen nachzukommen“ (S. 208), merkt aber auch an, dass „die handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte stark mit milieuspezifischen Habitusformen verwoben“ (S. 209) sind.

Aus diversen Studien geht hervor, dass Lehrer*innen Schüler*innen aus weniger privilegierten Herkunftsmilieus und Arbeiter*innenfamilien häufig unterschätzen, ihnen diese Tatsache aber kaum bewusst ist. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass Erwartungseffekte mit der sozialen sowie der ethnischen Herkunft von Schüler*innen sowie mit deren Kombination korrelieren (Kronig, 2007, S. 186; dazu auch Fölker & Hertel, 2015, S. 107).

Problematisch ist dabei besonders, dass Eltern ohne akademischen Hintergrund oder Eltern aus weniger privilegierten Familien, da sie selbst nicht über

ausreichend Erfahrungen im Bildungssystem verfügen, oft auf das Urteil der Lehrer*innen vertrauen – auch bezüglich einer Schullaufbahnempfehlung für das Kind (Stamm, 2019b, S. 25). Akademikereltern dagegen haben konkrete, vorformulierte Ziele für ihre Kinder und unterstützen den Weg der Kinder durch das Bildungssystem aktiv (Stamm, 2016, S. 29). Diese Unterstützung wird, wie in Kapitel 9.4 noch ausgeführt wird, seitens der Lehrer*innen und des Bildungssystems auch erwartet (Stamm, 2016, S. 28). Lehrer*innen orientieren sich häufig an den Erwartungen der privilegierteren Elternhäuser (Stamm, 2016, S. 29).

Weitere Schüler*innenmerkmale, die zu kognitiven Verzerrungen führen können

Zu den nicht urteilsrelevanten Informationen, also den „Merkmale[n] [...], die in keiner direkten Beziehung zur Leistung stehen, möglicherweise aber bei der Leistungsbeurteilung von Lehrkräften berücksichtigt werden" (Kaiser et al., 2015, S. 284), gehören neben der sozialen Herkunft ebenfalls Merkmale wie das Geschlecht (geschlechtsspezifische Zensierung) („so werden normalerweise Mädchen intellektuell unterschätzt" (Ziegler, 2008, S. 66; dazu auch Horstkemper & Tillmann, 2016, S. 75; gegensätzliche Befunde finden sich bei Kanitz, 2020, S. 206)) oder die physische Attraktivität von Schüler*innen (Ritts et al., 1992). Steinheider (2014) bemerkt dazu: „Attraktive Schülerinnen und Schüler, die außerdem über eine gute verbale Ausdrucksweise verfügen, haben in der Schule häufig bessere Noten und kommen auch sonst leichter durchs Leben [...] als ihre weniger attraktiven und verbal ungeschickteren, möglicherweise aber sogar intelligenteren Mitschüler" (S. 85). Die Wahrnehmung der Lehrer*innen von Schüler*innen kann unter Umständen sogar von der Sitzposition der Schüler*innen abhängen (Fromm, 2019, S. 43)

Sympathie oder Antipathie können sich auf die Beurteilung des Schülers/der Schülerin auswirken (Ulich & Mertens, 1979, S. 84), z. B. dann, wenn dem Schüler/der Schülerin ein guter oder schlechter Ruf vorauseilt (auch: Hof-Effekt). Hadley (1995, S. 161–162) weist einen direkten Zusammenhang zwischen Sympathie des Lehrers gegenüber dem Schüler und der Benotung des Schülers/der Schülerin nach (dazu auch Hausmann, 2010, S. 26). Die Schüler*innen erhielten bessere bzw. schlechtere Zensuren, als es die rein gemessene Leistung nahegelegt hatte.

Da hochbegabte Schüler*innen eine Minderheit darstellen und Lehrer*innen dementsprechend nicht sehr oft mit ihnen konfrontiert werden, ist anzunehmen, dass oft stereotype Vorstellungen über Hochbegabte existieren

(Endepohls-Ulpe, 2004, S. 127; siehe Kapitel 7.6 in dieser Arbeit). Diese wirken sich wiederum auf die Erwartungen an diese Gruppe aus (Endepohls-Ulpe, 2004, S. 127). So können auch besonders begabte Schüler*innen von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen betroffen sein (Preckel & Vock, 2013, S. 76). Diese können auftreten, wenn Lehrkräfte beispielsweise eine hohe Begabung mit emotionalen Komplikationen und/oder mit einer hohen Leistungsfähigkeit verbinden. Wenn Lehrer*innen folglich Probleme erwarten und sich dementsprechend gegenüber den hochbegabten Schüler*innen verhalten, kann dies im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung das Verhalten der Schüler*innen beeinflussen und sich im Selbstbild der Schüler*innen verankern (Preckel & Vock, 2013, S. 76).

Umgang mit Erwartungseffekten – Forderung nach engagierten Lehrer*innen

Die zu beurteilenden Schüler*innen sollten über einen längeren Zeitraum ganzheitlich beobachtet werden (Schröder, 1974, S. 48–49). Zudem sollten sich die Lehrer*innen über Gefahren von Beurteilungstendenzen und -fehlern bewusst sein. So würden in der Konsequenz genauere und auch vorsichtigere Urteile gefällt (Stritzke et al., 1991, S. 26).

Jürgen et al. (2008) betonen die Wichtigkeit einer Schulung von Lehrer*innen im diagnostischen Bereich, um ein Bewusstsein für Beurteilungsfehler zu schärfen und Beurteilungsprozesse zu erproben (S. 84). Jürgen et al. (2008) raten darüber hinaus dazu, Abstand zu nehmen von „Vorinformationen der Schüler durch Schülerakten oder den Lehrerzimmerklatsch" (S. 51). Dies geht mit der Empfehlung von Jürgens (2010) einher, sich eigenständig und systematisch nach und nach ein ganzheitliches Bild des Schülers/der Schülerin zu erarbeiten (S. 151–152).

Stamm (2016) verlangt nach engagierten Lehrer*innen, die Eltern und Schüler*innen weniger privilegierter Herkunft Mut zusprechen, eine gymnasiale Laufbahn einzuschlagen und sozusagen die *Self Fullfilling Prophecy* ins Positive zu verkehren, um Schüler*innen zum Erfolg zu führen, ihnen also viel zutrauen und viel – anstatt wenig – von ihnen zu erwarten (S. 30).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ungleiche Startbedingungen von Schüler*innen, wie im einleitenden Teil dieser Arbeit festgestellt, durch das Bildungssystem nicht ausgeglichen werden, sondern die vorhandene Benachteiligung durch Lehrer*innenerwartungseffekte eher noch weiter verschärft wird (Geißler, 2012). Insbesondere intellektuelle Ressourcen von Schüler*innen aus weniger privilegierten Familien werden dadurch nur unzureichend ausgeschöpft (Geißler, 2012, S. 195). Damit einher geht die Frage,

ob es gerecht ist, eine bestimmte, von einer Lehrperson als „begabt“ eingestufte Schüler*innengruppe besonders zu fördern (Kunze et al., 2019, S. 218), da diese ohnehin schon zu einer privilegierteren Schüler*innengruppe mit günstigeren Lernvoraussetzungen gehört (Giesinger, 2007). „Damit trügen sie nicht zum Abbau, sondern zur gezielten Verstärkung von Unterschieden bei“ (Kunze et al., 2019, S. 218).

8.2.6 Zusammenhang zwischen Leistung und Begabung

„Die Gleichung ‚Begabung = Leistung‘ ist problematisch:
Jeder Leistung liegt ein entsprechendes Potential zugrunde,
die Umsetzung eines Potenzials in aktuelle Leistungen
hängt aber von zahlreichen Drittvariablen ab.“
– Rost, 2008, S. 60 –

Wer nichts leistet, ist auch nicht begabt? Zum Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Begabung

Es ist problematisch, Leistung mit Begabung gleichzusetzen. Schulische Leistung ist anlage- und umweltbedingt, also „nicht ausschließlich Sache der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers, sondern ein Produkt des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren […], auf die die Schülerin bzw. der Schüler nur beschränkte Einwirkungsmöglichkeiten hat“ (Jürgens, 2010, S. 29). Viele begabte Schüler*innen entwickeln sich aufgrund schlechter Lern- und Arbeitstechniken zu mittelmäßigen oder schlechten Schüler*innen (Feger, 2000, S. 34). Intelligenz und Schulleistung bzw. Begabung und Schulleistung korrelieren nicht immer miteinander, sondern weisen nur einen Zusammenhang von mittlerer Höhe auf (Hany, 2004b, S. 74), wie in der folgenden Passage aufgezeigt wird.

Positive Korrelation von Intelligenz und Schulleistung

Intelligenz gilt als erklärungsstärkster Prädiktor von Schulleistungen (Perleth, 1999, S. 81). Intelligenz und Schulleistungen korrelieren in mittlerer Höhe positiv miteinander ($r = .50$) (Preckel & Vock, 2013, S. 67; dazu auch Klauer, 1992; Perleth 1999, S. 81). Schüler*innen, die über eine hohe Intelligenz, also über eine hohe intellektuelle Begabung verfügen, zeigen tendenziell auch gute und sehr gute Leistungen in der Schule.

… und Ausnahmen davon (wie Underachievement)

Trotz dieses hohen Zusammenhangs zwischen schulischer Leistung und Intelligenz ist der Zusammenhang nicht perfekt, „eine hohe Intelligenz kein Garant für sehr gute Schulleistungen“ (Preckel & Vock, 2013, S. 67; Perleth, 1999, S. 81). Hochleistende Schüler*innen sind nicht unbedingt hochbegabt (Stichwort *Overachiever*) sowie hochbegabte Schüler*innen nicht unbedingt hochleistend sein müssen (Steinheider, 2014, S. 26; Klauer, 1992, S. 206). Auch Brunner et al. (2005) unterscheiden zwischen hochleistenden und hochbegabten Schüler*innen und machen klar, dass Schulerfolg nicht unbedingt mit einer Hochbegabung zusammenhängen muss, sondern oft ebenso auf Persönlichkeitsmerkmale (wie Motivation, Interessen, Ausmaß an Ängstlichkeit), Systemkenntnisse, angemessenes Verhalten und Faktoren der häuslichen und schulischen Lernumwelt zurückgeführt werden kann (S. 7; dazu auch Perleth, 1999, S. 81). Ähnliche Erkenntnisse führt auch Nisbett (2009) an. Nach Steinheider (2014) liegt die Schnittmenge bei nur 12 %, d. h., nur 12 % der hochbegabten Schüler*innen sind auch gleichzeitig hochleistende Schüler*innen (S. 26). „Hochbegabte Schüler*innen erreichen also mehrheitlich keine Spitzenwerte im Leistungsbereich. Ihre Durchschnittswerte bewegen sich im mittleren Zweier-Notenbereich“ (Steinheider, 2014, S. 26). „Manche Hochbegabte erreichen in der Schule lediglich durchschnittliche oder sogar nur unterdurchschnittliche Leistungen“ (Hanses et al., 1998, zitiert nach Preckel & Vock, 2013, S. 68).

Warum sind hochbegabte Schüler*innen nicht immer hochleistend?

Schulische Leistung wird, neben der Intelligenz, durch mehrere andere Faktoren beeinflusst (Helmke, 2010; Preckel & Vock, 2013, S. 68), u. a. durch Leistungsmotivation, bereichsspezifisches Vorwissen, Qualität und Quantität des Unterrichts, Merkmale der Lernumgebung sowie durch das Ausmaß der Unterstützung durch die Eltern. Nach Baumann et al. (2010) ist eine gute Selbststeuerungsfähigkeit eine Persönlichkeitseigenschaft, die Umsetzung von Begabung in Leistung erheblich erleichtert. Fehlen dagegen Selbststeuerungsfähigkeiten wie z. B. Selbstmotivierung, Versuchungsresistenz und Initiative ist die Umsetzung in Begabung erschwert und Hochbegabte können ihr Potenzial nicht voll ausschöpfen und sich in der Folge zu Underachievern entwickeln (Baumann et al., 2010).

In ihrem Ratgeber für Eltern und Lehrer*innen zum Thema Underachievement beschreibt Sylvia Rimm (2008) Underachiever als eine sehr heterogene Gruppe, aus denen mit genügend Unterstützung und Förderung *late bloomer*,

also Superachiever werden können. Rimm (2008) beschäftigt sich intensiv mit den potenziellen Ursachen für Underachievement, die z. B. familiale oder schulische Ursachen haben kann. So kann Underachievement Milieufaktoren und damit häufig verbunden mangelnder Förderung und ungenügenden Lernressourcen zugrunde liegen (dazu auch Ziegler, 2008, S. 68). Zum Beispiel kann Underachievement entstehen, wenn Familien mit ihren Kindern überfordert sind, weil das Kind nicht gewollt war oder die Eltern noch sehr jung sind (Rimm, 2008, S. 27–28). Underachievement kann allerdings auch entstehen, wenn „Wunschkinder" stark verwöhnt werden und dadurch keine Möglichkeiten haben, durch Selbstständigkeit Selbstwirksamkeit zu erfahren (Rimm, 2008, S. 28–30). Andere Ursachen für Underachievement sieht Rimm in frühen gesundheitlichen Problemen (Rimm, 2008, S. 30), in bestimmten schwierigen Geschwisterkonstellationen (Rimm, 2008, S. 38) oder auch in Familien, die traumatische Lebensphasen wie Trennung der Eltern durchleben, unter depressiven Verstimmungen leiden oder alleinerziehend sind (Rimm, 2008, S. 39). Ebenso können in den Familien vorherrschende (Gender-)Stereotype (Mädchen sind nicht gut in Mathe) zum Entstehen von Underachievement beitragen (Rimm, 2008, S. 32–35). Rimm (2008) benennt auch schulische Ursachen von Underachievement (S. 91). Ursachen liegen nicht selten bei den Schulen und Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle, um Underachievement zu vermeiden bzw. zu identifizieren (Rimm, 2008, S. 91). Underachievement kann durch schulische Situationen hervorgerufen werden, u. a. wenn wenig Struktur und Ordnung im Klassenraum vorherrscht, wenn extreme Konkurrenzsituationen zwischen den Schüler*innen auftreten (Rimm, 2008, S. 93), wenn die Schüler*innen sich im Unterricht langweilen (Rimm, 2008, S. 103). Eine bedeutende Ursache sieht Rimm (2008) auch in Labeling- und Kategorisierungsprozessen der Schüler*innen durch Lehrer*innen (S. 95), die Lehrer*innenerwartungen stark beeinflussen und aus denen sich selbst erfüllende Prophezeiungen entwickeln können, die sich wiederum negativ auf die Entwicklung der Schüler*innen auswirken können (S. 95): „A […] label, which influences teacher expectations, may have a dramatic effect on a child's achievement and self-concept" (Rimm, 2008, S. 96). Dazu können auch Stereotype über Minoritäten zählen.

Ursachen für Underachievement können also vielfältig sein. Dazu können individuelle Faktoren (z. B. Defizite in Lern- und Arbeitstechniken, Defizite in der Selbstregulation, ADHS und andere Störungen), familiäre Faktoren oder schulische Faktoren gehören (Preckel & Vock, 2013, S. 84–86). Zu den familiären Faktoren können ein zu großer Leistungsdruck von den Eltern, ausgeprägte

familiäre Konflikte oder ein Mangel an Rollenmodellen zählen (Rimm, 2008). Ebenso können ein geringer sozioökonomischer Status oder ein Minoritätenstatus zum Entstehen von Underachievement beitragen, z. B. dann, wenn ein Zielkonflikt für die Schüler*in besteht und „das eigene Fortkommen eine zunehmende Trennung von der Familie bedeutet" (Preckel & Vock, 2013, S. 85).

Die Hochbegabung eines Kindes kann zudem ein Stressor für die gesamte Familie darstellen, u. a. dann, wenn Eltern nicht wissen, „wie sie mit der Hochbegabung ihres Kindes umgehen sollen, oder wenn Konflikte mit der Familie bestehen" (Preckel & Vock, 2013, S. 94) oder sich die Eltern überfordert fühlen. Zu den schulischen Einflussfaktoren zählen soziale Beziehungen innerhalb der Schule, sowohl zu Mitschüler*innen als auch zu Lehrer*innen, sowie Merkmale des Unterrichts. So können außerdem starre Curricula, wenig innere Differenzierung und „eine generell fehlende Passung zwischen dem Unterrichtsangebot einerseits und individuellen Fähigkeiten und Lernbedürfnissen andererseits" (Preckel & Vock, 2013, S. 85) die Risiken eines Underachievements erhöhen. Darüber hinaus können Lehrer*innenerwartungseffekte zur Entstehung von Underachievement beitragen, wenn Lehrer*innen zu hohe Erwartungen oder zu niedrige Erwartungen an Schüler*innen haben (VanTassel-Baska & Brown, 2007).

Aus der Angst vor Abwertung und Stigmatisierung durch Mitschüler*innen entwickeln Hochbegabte teils maladaptive Bewältigungsstrategien, um ihre hohe Begabung zu verleugnen (Preckel & Vock, 2013, S. 92–93; Cross, 2005). Je mehr sich der Teufelskreis des Underachievements verfestigt hat, desto schwieriger ist es, eine hohe Begabung der Schülerin/des Schülers noch zu erkennen (Preckel & Vock, 2013, S. 85–86). Besonders durch eine adäquate schulische Förderung ist also eine Prävention von Underachievement möglich (Preckel & Vock, 2013, S. 87).

Underachiever stammen nicht selten aus sozial schwachen Familien. Hochbegabte Schüler*innen aus solchen Familien sind oft in doppelter Weise benachteiligt. Je höher die soziale Herkunft der Schüler*in ist, desto besser fallen die schulischen Leistungen der Schüler*innen aus. Schüler*innen aus sozial schwachen Familien erhalten tendenziell seltener Gymnasialempfehlungen und auch tendenziell schlechtere Noten. Zudem bekommen sie seltener die Gelegenheit, „besondere intellektuelle Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln" (Preckel & Vock, 2013, S. 94), da sie tendenziell in weniger anregungsreichen Familien aufwachsen, in denen es oft auch an finanziellen Ressourcen für Fördermaßnahmen, Bücher, Reisen etc. mangelt. Oft werden sie also von vornherein von intensiverer intellektueller Förderung ausgeschlossen (Schümer, 2008;

Preckel & Vock, 2013, S. 94–95), dementsprechend werden sie auch seltener für Stipendienprogramme nominiert (Preckel & Vock, 2013, S. 95).

Lehrer*innenperspektive

Von Lehrer*innen werden gute bzw. sehr gute schulische Leistungen oft mit einer hohen (intellektuellen) Begabung der Schüler*innen gleichgesetzt (Schack & Starko, 1990, S. 360). „Lehrkräfte neigen dazu, nur bei sehr guten Schulleistungen eine hohe Begabung zu vermuten" (Rost & Hanses, 1997). Dabei wird Begabung von Lehrer*innen an bereits erbrachten Leistungen festgemacht, nicht an zukünftig möglichen Leistungen (Rost & Hanses, 1997). Demnach ist zu vermuten, dass Stipendienempfehlungen nur für Schüler*innen ausgesprochen werden, die gute Leistungen zeigen, und nicht für Schüler*innen, bei denen Potenzial erwartet wird.

Niedrigerer IQ von Schüler*innen aus benachteiligten Lagen

„It is scarcely surprising that a lower-SES environment
results in lower IQs and academic achievement."
– Nisbett, 2009, S. 83 –

Da die Intelligenz selbst zum Teil genetisch bedingt, aber auch bedingt durch Umweltfaktoren ist, ist eine hohe Begabung nicht ausschließlich angeboren, sondern gilt als entwickelbar und förderabhängig (Preckel et al., 2012, S. 666–667). Nisbett (2009) beschäftigt sich mit Unterschieden im IQ von Menschen verschiedener sozioökonomischer Lagen in den USA. Schüler*innen aus benachteiligten Lagen haben einen niedrigeren IQ – allerdings nicht, weil sie genetisch bedingt tatsächlich weniger intelligent sind, sondern weil sie oft schon im frühen Kindesalter schlechteren biologischen und sozialen Umweltbedingungen ausgesetzt waren. Als Beispiele führt er u. a. die schlechtere gesundheitliche Versorgung von Kindern aus benachteiligten Lagen an oder das oft höhere Stressniveau, dem diese Kinder, z. B. durch eine höhere Anzahl an Umzügen, ausgesetzt sind (Nisbett, 2009, S. 82–83).

Nisbett (2009) merkt an, dass die soziale Ungleichheit und damit auch Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen verschiedener Klassen in den USA weitaus größer sind als beispielsweise in vielen europäischen Ländern (S. 84). Er folgert: „In a word, if we want the poor to be smarter, we need to find ways to make them richer" (Nisbett, 2009, S. 85).

Die Unterschiede im IQ gelten auch zwischen afroamerikanischen und weißen Bewohner*innen in den USA. Der IQ von Afroamerikaner*innen ist durch-

schnittlich geringer als der von weißen US-Amerikaner*innen (Nisbett, 2009, S. 93; dazu auch *The Bell Curve* von Herrnstein & Murray (1994), wo sozialer Erfolg oder Misserfolg einer Person auf die Gene zurückgeführt wird), was nach Nisbett allerdings nicht auf genetische Ursachen zurückzuführen ist, sondern zum einen vielmehr auf das Phänomen des *stereotype threats*, von dem die schwarze Bevölkerung in den USA vermehrt betroffen ist und der sich auch auf die Leistung und den IQ der Betroffenen auswirken kann (Nisbett, 2009, S. 95, S. 118), sowie zum anderen auf den allgemein geringeren sozioökonomischen Status von Afroamerikaner*innen (Nisbett, 2009, S. 95). Wie oben aufgezeigt, geht ein niedriger sozioökonomischer Status aufgrund höherer Umweltbelastungen oft mit einem niedrigeren IQ einher.

Nisbett, der außerdem kulturelle Unterschiede bei Denkprozessen untersucht, merkt an, dass Minderheiten und diskriminierte Bevölkerungsgruppen anderer Länder, z. B. Ureinwohner*innen wie die Maori in Neuseeland oder kastenlose Inder*innen, ebenfalls niedrigere IQs aufweisen (Nisbett, 2009, S. 103).

8.3 Begabungsgerechte Förderung und begabungsgerechtes Unterrichten

„Eltern, Lehrer, Mentoren, Peers begleiten Hochbegabte auf ihrem langen Lernweg
und spielen dabei eine entscheidende Rolle:
Sie planen den Lernprozess, setzen Lernziele, geben Feedback, motivieren."
– Ziegler, 2008, S. 70 –

Rolle der Schule

Die Schule gilt neben der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz unserer Gesellschaft und leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Begabungen und zur Ausbildung von Intelligenz (Stern & Neubauer, 2013, S. 20). Externale Risikofaktoren können begabte Schüler*innen in ihrer Entwicklung, auch im emotionalen und sozialen Bereich, hindern. Dies können z. B. fehlende Förderangebote oder Stigmatisierungen sein (Reis & Renzulli, 2004, S. 121; Preckel & Vock, 2013, S. 74). Wird in Schulen die Annahme zugrunde gelegt, dass jeder Mensch (in unterschiedlichen Bereichen und Ausprägungen sichtbare und nichtsichtbare) Begabungen besitzt, muss die Begabtenförderung an Schulen dementsprechend breit angelegt sein. Schulen müssen sich also „bemühen, auch nicht sichtbare Potenziale zur Performanz zu bringen" (Lagies & Kiso, 2019, S. 12). Das schulische Umfeld ist dementsprechend wichtig.

Brunner et al. (2005) widmen dem begabungsfördernden Unterricht und seiner Gestaltung in ihrem Handbuch *Hochbegabung – k(ein) Problem?* ein gesamtes Kapitel (Kapitel 6). Dies verdeutlicht, wie wichtig ein begabungsgerechter Unterricht und damit eine begabungsgerechte Förderung für die Schüler*innenschaft ist. „Aber wie ist das mit Lehrern? Sehen auch sie die Erkennung und gezielte Förderung besonderer Talente bei ihren Schülern als eine Kernaufgabe ihres professionellen Handelns an?" (Sliwka, 2014, S. 453). Diese Frage stellt sich Anne Sliwka zu Beginn ihres Aufsatzes *Die Bedeutung von Lehrkräften bei der Talentidentifikation und -förderung*. Da die Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen und die handelnden Akteur*innen der Begabungsförderung sind, soll im nächsten Abschnitt neben allgemeinen Prinzipien eines begabungsgerechten Unterrichts besonders auf die Rolle der Lehrer*innen eingegangen werden.

Merkmale und Prinzipien eines begabungsgerechten Unterrichts

Enrichmentmaßnahmen sind Bestandteil des begabungsfördernden Unterrichts und in ihn integriert (Brunner et al., 2005, S. 76; siehe auch Kapitel 6.4). Ein begabungsgerechter Unterricht lässt die Schüler*innen regelmäßig ihren eigenen Lernprozess reflektieren (z. B. in Form eines Lernjournals oder eines Lernberichts) und ermöglicht es ihnen somit, ihr Lernen zu optimieren (Brunner et al., 2005, S. 71–72).

Ilse Schrittesser (2019) diskutiert die Option, das Konzept von Begabung komplett aufzugeben und im Sinne einer Begabungsförderung (Abgrenzung zum Begriff Begabtenförderung; siehe Kapitel 7.2) alle Kinder und Jugendlichen im Sinne einer Begabungsförderung als einer „Förderung von sich entfaltenden Potenzialen" umzusetzen (S. 64). Dafür bedarf es allerdings eines geschulten pädagogischen Blicks der Lehrer*innen, eines Know-hows zur Rekonstruktion der Verlaufsstruktur des Lernens, einer rezeptiven Einstellung, einer gerichteten Aufmerksamkeit auf die Aktivitäten der Lernenden und einer geschulten pädagogischen Wahrnehmungsfähigkeit (S. 65).

Schulische Akteur*innen

> „Der in Deutschland immer noch beklagenswerte hohe Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungschancen lässt sich nur reduzieren, wenn Lehrer*innen verstehen, welche Rolle sie in diesem Gefüge spielen."
> – Puca, 2020, S. 316 –

Kompetenzen

Die Begabungsförderung stellt umfangreiche und komplexe Anforderungen an Lehrer*innen (Kunze et al., 2019, S. 222). Voraussetzung für das Gelingen eines begabungsfördernden Unterrichts ist, dass Lehrer*innen über genügend Wissen über Begabung verfügen; dazu zählt besonders die Kompetenz, hochbegabte Schüler*innen identifizieren zu können und anschließend eine adäquate Förderung für sie organisieren zu können (Brunner et al., 2005, S. 99–100). Dieses Wissen beinhaltet auch das Wissen über das Phänomen des Underachievements sowie das Wissen über bestimmte Risikogruppen, „deren Potenzial häufig als zu gering eingestuft wird" (Brunner et al., 2005, S. 103; dazu auch Uslucan, 2011). Um anspruchsvolle Aufgaben zu stellen, die die Schüler*innen weder unter- noch überfordern, sowie eine optimale Passung zwischen Schüler*in und Aufgabenstellung zu ermöglichen, benötigen die Lehrer*innen neben didaktischem Können und Wissen vor allem auch tiefgehende fachliche Kompetenzen (Brunner et al., 2005, S. 65). Dafür müssen sie sich mit dem Lernstoff intensiv auseinandergesetzt und sich Gedanken über das Arrangieren des Lernprozesses gemacht haben (Brunner et al., 2005, S. 65). Neben einer professionellen pädagogischen Haltung und speziellen Kompetenzen spielt also die Sensibilisierung von Lehrer*innen u. a. für Begabung eine tragende Rolle (Kunze et al., 2019, S. 222). Das Thema Begabungsförderung ist jedoch nicht bundesweit für alle Lehramtsstudierenden verbindlich festgeschrieben (Kunze et al., 2019, S. 223).

Wichtigkeit von Rolle und Haltung

„Auf die Haltungen der Lehrpersonen kommt es an!"
– Zierer, 2016, S. 200 –

Bei der Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen (z. B. Akzelerations- oder Enrichmentmaßnahmen; siehe Kapitel 6.4) ist eine Kooperationsbereitschaft und Unterstützungsbereitschaft der Lehrer*innen relevant (Brunner et al., 2005, S. 74). Lehrer*innen haben also auch im begabungsfördernden Unterricht eine wichtige Funktion als *Gatekeeper* inne. Dies betrifft umso stärker eine begabte Schüler*innenschaft, die aus weniger privilegierten Verhältnissen stammt. Gerade für diese Schüler*innenschaft spielen Lehrer*innen eine entscheidende Rolle, wenn es um Bildungszugänge und auch Bildungsaufstiege geht (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 106). Während die Lernenden in einem begabungsgerechten Unterricht eine hohe Aktivität zeigen und Lernen als einen aktiven Prozess erleben, agieren die Lehrer*innen nach dem Prinzip *Mehr lernen als*

lehren eher zurückhaltend (Brunner et al., 2005, S. 64). Lehrer*innen, die bei der Identifikation von begabten Schüler*innen erfolgreich sind, zeichnen sich durch eine sehr positive Einstellung zu besonders begabten Schüler*innen aus (Heller, 2000, S. 55) Erfolg der Begabtenförderung hängt also stark mit der Person der Lehrkraft und ihrer Qualifikation zusammen (Heller, 2000, S. 58).

Klaus Zierer (2016) betont (auch im Anschluss an John Hattie, auf dessen Metastudie *Lernen sichtbar machen – Visible Learning* (2013) er sich immer wieder beruft), wie ausschlaggebend die Haltung der einzelnen Lehrkraft für den Bildungserfolg von Schüler*innen ist. In seinem Aufsatz *Gerechte Ungleichheit? Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann* kritisiert Zierer (2016) den Glauben an Strukturen im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit – insbesondere in deutschsprachigen Debatten – und spricht sich stattdessen – im Sinne John Hatties – für die Bedeutsamkeit der Akteur*innen aus, „die die Strukturen zum Leben erwecken" (S. 187). Dies geschieht mithilfe der Kompetenzen der Akteur*innen, vor allem aber aufgrund ihrer Haltungen: Für die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Bildungserfolg geraten immer wieder bestimmte Lehrer*innen in den Blick, und zwar solche, die bestimmte Grundsätze vertreten und danach handeln (Zierer, 2016, S. 198). Dazu gehören Lehrer*innen, die u. a. die Überzeugung mitbringen, dass „Erfolg und Scheitern beim Lernen von Schülerinnen und Schülern davon abhängt [*sic*], was sie als Lehrperson getan oder unterlassen haben" (Zierer, 2016, S. 198), also diejenigen Lehrer*innen, die die Meinung vertreten, dass der Erfolg oder Misserfolg ihrer Schüler*innen auch von ihrem eigenen Handeln abhängig ist. Des Weiteren werden Lehrer*innen genannt, die für Feedback offen sind, den Unterricht als Dialog zwischen Lehrer*in und Schüler*in sehen, vom Lernerfolg des Schülers/der Schülerin aus denken, mit Schüler*innen und Eltern auf Augenhöhe kommunizieren, sowie „Lehrpersonen, die überzeugt sind, dass es zu ihrer Rolle gehört, positive Beziehungen in den Klassen zu entwickeln und eine Atmosphäre des Vertrauens und des Zutrauens aufzubauen" (Zierer, 2016, S. 199). Diese *passionate and inspired teachers* haben hohe Erwartungen an die Schüler*innen, ein ressourcenorientiertes Schüler*innenbild (Zierer, 2016, S. 199; siehe nächster Absatz) und suchen „immer und immer wieder in jedem Schüler etwas […], wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt" (Zierer, 2016, S. 199). Hattie vergleicht diese Lehrer*innenrolle, so Zierer (2016, S. 199), mit der eines Regisseurs/einer Regisseurin. Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung lebt dabei von Kooperation und Akzeptation, Fehler werden als wichtig erachtet. Betont wird auch die intensive Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten für den Bildungserfolg. Die Kernbotschaft

Zierers (und Hatties, dessen Studien er übersetzte) ist, dass Strukturen ohne die dahinterstehenden Akteur*innen wirkungslos sind (Zierer, 2016, S. 200). Besonders die bereits genannte ressourcen- und stärkenorientierte Grundhaltung nimmt dabei eine wichtige Rolle ein.

Ressourcen- und stärkenorientierte vs. defizitorientierte Grundhaltung

> „Nicht nur das Wissen und Können einer Lehrperson bestimmt darüber,
> was sie tut, sondern auch ihr Wollen und Werten."
> – Zierer, 2016, S. 198 –

Begabungen können im Schulalltag nur umfassend erkannt und in Leistungen überführt werden, wenn sie allen Schüler*innen zugetraut werden und seitens der Lehrer*innen eine offene und erwartungsleere Haltung eingenommen wird (Lagies & Kiso, 2019, S. 13). Um Begabungsgerechtigkeit sicherzustellen, sollten „Begabungen ganz unterschiedlicher Art unabhängig von der sozialen Herkunft, des Geschlechts, von Gesundheit oder der Ethnizität" anerkannt werden (Lagies & Kiso, 2019, S. 13).

Dies geht einher mit einer Orientierung an den Ressourcen und Stärken[17] von Schüler*innen, die für die Förderung von Begabungen von Vorteil sein kann und darüber hinaus einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leistet (Kiso, 2019b, S. 119). Der Ansatz der Ressourcenorientierung geht dabei davon aus, dass jeder Mensch über Ressourcen verfügt, und sucht nach diesen, manchmal im Verborgenen liegenden, Ressourcen (Kiso, 2019b, S. 122; siehe auch Kapitel 7.7 zum Underachievement), richtet also einen positiven Blick auf das Individuum. Ressourcen können Begabungen, Selbstkompetenzen, Umweltfaktoren oder weitere Faktoren, die eine Person stärken können, sein (Kiso, 2019b, S. 122). „Stärkenorientierung bedeutet eine vermehrte und konsequente Ausrichtung auf die Entwicklung und Nutzbarmachung der Stärken (Fähigkeiten, Interessen und Stilvorlieben) von Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht zur Förderung ihres dynamischen Selbstbildes" (Eisenbart et al., 2020, S. 5).

Ziel der Ressourcenorientierung ist es demnach, Ressourcen der Schüler*innen aufzudecken, um diese gezielt nutzen zu können sowie einen wertschätzenden, anerkennenden und konstruktiven Umgang mit Fehlern zu pflegen (Kiso, 2019b, S. 124), damit sich die Persönlichkeit einer Person mit ihren Stärken entfalten kann (Kiso, 2019b, S. 124). Die Entwicklung eines dynamischen Selbstbildes geben Eisenbart et al. (2020, S. 9) als ein Ziel der Stärkeno-

17 Die Ansätze der Ressourcen- und Stärkenorientierung werden hier weitgehend synonym benutzt.

rientierung an. Durch einen ressourcen- und stärkenorientierten Umgang mit Schüler*innen können sich also auch Begabungen möglicherweise besser entfalten und Kompetenzzuwachs kann folglich leichter realisiert werden (Kiso, 2019b, S. 128). Eisenbart et al. (2020) bezeichnen die Stärkenorientierung als einen „Schlüssel zu mehr Motivation und Leistungsbereitschaft" (S. 7). Selbstverständlich ist dafür ein breites, dynamisches Begabungsverständnis nötig (Kiso, 2019b, S. 125).

In der Schule begegnen Schüler*innen tatsächlich noch oft einer „historisch gewachsenen Fokussierung auf Defizite" (Kiso, 2019b, S. 131), die Fend (2008) mit der Selektionsfunktion (im Zusammenspiel mit der Qualifikationsfunktion) von Schule begründet. Viele Lehrer*innen stecken demnach in einem Dilemma zwischen Qualifizieren auf der einen und Selektieren auf der anderen Seite (Qualifikationsfunktion vs. Selektionsfunktion). „Den Schülerinnen und Schülern ihre Stärken aufzuzeigen, steht damit im Widerspruch dazu, die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Leistung Schulformen und beruflichen Perspektiven zuzuteilen" (Kiso, 2019b, S. 131).

Defizitorientierungen können die Förderung bestimmter Schüler*innengruppen erschweren (dazu auch Kapitel 8.2.5 zu Lehrer*innenerwartungen). So würden laut Uslucan (2011) Potenziale und Kompetenzen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, darunter oft von neuzugewanderten Schüler*innen, verkannt, da diese häufig fehlende oder mangelnde Deutschkenntnisse aufwiesen und sich dies auch auf naturwissenschaftliche Fächer auswirken können. Dass diese Schüler*innen dagegen oft zwei- oder mehrsprachig aufwachsen wird oft nicht als Potenzial gesehen (Uslucan, 2011). Ebenso werden vorhandene Begabungen in Bereichen verkannt, die im „hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren" (Uslucan, 2011, S. 14). Dazu gehören beispielsweise „bestimmte Formen der Musikalität und Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten, so etwa Saz (türkische Langhalslaute), spezifische manuelle Fähigkeiten, die in hochtechnisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden etc." (Uslucan, 2011, S. 149). Defizitorientierungen können aber ebenso die Förderung von besonders begabten Schüler*innen behindern. So würden Lehrer*innen sich eher bemühen, bei der Förderung von Schüler*innen auf einen Defizitausgleich zu achten, statt sich aktiv für eine Förderung der Begabungen einzusetzen (dazu auch Webb et al., 2012, S. 424).

Für eine ressourcen- und stärkenorientierte Grundhaltung muss ein Perspektivwechsel von einer Konzentration auf Defizite hin zu einer Fokussierung auf Ressourcen stattfinden (Kiso, 2019b, S. 130). Dies ist oft mit Schwierigkeiten verbunden, denn was Ressourcen oder Defizite sind, ist zum einen gesell-

schaftlich geprägt und zum anderen stark abhängig von der Grundhaltung der Betrachtenden (Kiso, 2019b, S. 130–131). Ressourcenorientierung lässt sich dementsprechend nicht leicht vollziehen, ist aber grundsätzlich möglich umzusetzen (Kiso, 2019b, S. 131). Wichtig dabei ist der Entschluss, die eigenen Defizitorientierungen ablegen zu wollen und sich bewusst dafür zu entscheiden, eine Ressourcenorientierung umsetzen zu wollen. Ressourcenorientierung muss dementsprechend zur eigenen Handlungsmaxime gemacht werden (Kiso, 2019b) und sollte und kann nicht aufoktroyiert werden.

9 Das soziologische Konzept des Habitus

„Er [= der Habitus] ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte;
in ihm wirkt die ganze Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat,
in der Gegenwart fort."
– Krais & Gebauer, 2014, S. 6 –

Das Wissen um das soziologische Konzept des Habitus ist für das Verständnis der Dokumentarischen Methode wichtig. Diese versucht, Orientierungsmuster einer Person zu erkennen (siehe Kapitel 16.2). Im Sprachgebrauch des Habituskonzepts würden Orientierungsmuster einer Person mit dem Habitus einer Person gleichgesetzt. In der vorliegenden Untersuchung wird also im weitesten Sinne der Lehrer*innenhabitus erforscht. Es ist dementsprechend notwendig, sich im Folgenden zunächst mit dem Habituskonzept zu beschäftigen. Speziell im Bereich der Erforschung des Lehrer*innenhabitus kann dabei auf mehrere Studien zurückgegriffen werden.

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff des Habitus (10.1) und das damit verbundene Habituskonzept nach Pierre Bourdieu (10.2) vorgestellt. Danach wird speziell auf den *Habitus von Bildungsaufsteiger*innen* (10.3) sowie den Lehrer*innenhabitus und seine Genese (10.4) eingegangen. Hier werden Passungsverhältnisse zur Schüler*innenschaft wie die Passungstheorie nach Werner Helsper relevant. Es wird u. a. der Frage nachgegangen, wie die Habitus von Lehrer*innen möglicherweise zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen. Da in der vorliegenden Forschungsarbeit im weitesten Sinne ebenfalls zum Habitus der Lehrer*innen geforscht wird, kann der Forschungsstand zu habituellen Passungsverhältnissen Auskunft über die Ergebnisse der empirischen Studie geben bzw. ihre Relevanz verdeutlichen.

9.1 Ursprünge und Geschichte des Begriffs *Habitus*

„Ein Habitus ist also eine Grundhaltung oder ein Standpunkt,
von dem aus man die Welt sieht."
– El-Mafaalani, 2020b, S. 92 –

Der Habitusbegriff existiert bereits seit der Antike – hat somit eine lange Geschichte. Im Mittelalter ist er in der Scholastik des Philosophen und Theologen

Thomas von Aquin (1225–1274) zu finden, der unterschiedliche Formen des Habitus aufzeigte (Krais & Gebauer, 2014, S. 26; dazu auch Maschke, 2013, S. 61). Thomas von Aquin übernahm den lateinischen Ausdruck des Habitus vom aristotelischen Begriff der *Hexis*, griechisch für *Haltung* (Krais & Gebauer, 2014, S. 29).

Vor Pierre Bourdieu – auf dessen Habituskonzept im folgenden Abschnitt eingegangen wird – wurde der Begriff des Habitus u. a. von Max Weber, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Marcel Mauss, dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky im 20. Jahrhundert und sogar Wilhelm von Humboldt verwendet, der ihn vermutlich mit dem Begriff der *inneren Form* meint. Übernommen hat Bourdieu den Begriff von Panofsky, der ihn in einem Werk über die gotische Architektur im Rahmen seiner Kunsttheorie verwendetet (dazu z. B. Maschke, 2013, S. 61; Meuser, 2007, S. 212), „um die stilistischen Eigenheiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kunstepochen miteinander zu vergleichen“ (Maschke, 2013, S. 61).

9.2 Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus

„Ich denke, daß auch die Bücher, die ich während meiner endlosen Sommerferien las,
mir die Lust eingegeben haben, in unbekannte soziale Welten einzutauchen,
vielleicht gerade solche, die weniger den Anschein erweckten,
als beschränke sich ihr Leben immer auf ein und dieselbe gesellschaftliche Erfahrung.“
– Bourdieu, 2019, S. 75 –

Warum handeln Menschen, wie sie handeln? Diese Frage hat sich der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu (1930–2002) gestellt und ihr sein Leben gewidmet.

Bourdieu wurde als Sohn eines Briefträgers, später Postamtsvorstehers, geboren. Er wuchs ländlich in den französischen Pyrenäen auf und studierte später Philosophie in Paris (Bourdieu, 2019, S. 95). Nach Ende seines Militärdienstes in Algerien in den 1950er-Jahren blieb Bourdieu für währenddessen begonnene ethnologisch-soziologische Feldforschungen in Algier und schaute sich dort u. a. die Praktiken isolierter, abgelegener und traditioneller Bergvölker, der kabylischen Gesellschaft, an (auch: Algerien-Studien) (Jurt, 2007, S. 54; Lippuner, 2012, S. 125). Die Zeit in Algerien stellt eine entscheidende Phase in Bourdieus Laufbahn dar.

In den 1960er-Jahren begann Bourdieu, sich Sozialstrukturanalysen der französischen Gesellschaft, insbesondere den Reproduktionsweisen des französischen Bildungssystems zu widmen und diese aufzudecken (Jurt, 2007, S. 68). Wie Bourdieu in seinem zuletzt erschienenen soziologischen Selbstversuch schildert, der zugleich Bilanz seines Lebens darstellt, untersuchte er das französische Bildungssystem mit Vorliebe (Bourdieu, 2019, S. 26; dazu auch das Nachwort von Franz Schultheis in der Ausgabe 2019, S. 143). Er ermittelte vor allem die entscheidende Bedeutung des sozialen Hintergrunds sowie der familiären Sozialisation für den Bildungserfolg von Schüler*innen (Jurt, 2007, S. 69). Bourdieu durchlief Frankreichs Elitehochschulen und erhielt 1982 eine Professur für Soziologie am prestigeträchtigen *Collège de France* in Paris.

Als Bildungsaufsteiger[18] erlebte Bourdieu „seine Herkunft aus der Provinz und die einfachen Verhältnisse, aus denen er stammte, vor allem in Paris immer wieder als Stigma“ (Jurt, 2007, S. 23). In seinem soziologischen Selbstversuch skizziert er u. a. seine Herkunft, seinen Werdegang und die damit verbundenen Befürchtungen: „Denn tatsächlich habe ich, gerade aufgrund der Spanne meines Weges im sozialen Raum und der praktischen Unvereinbarkeit der sozialen Welten, die er verbindet, ohne sie zu versöhnen, das Gefühl, daß sich kaum darauf wetten läßt, der Leser werde über die Erfahrungen, die ich nun – weit entfernt davon, selbst sicher zu sein, mit Hilfe der Soziologie dies zu erreichen – schildern werde, eine mir angemessen erscheinende Sicht der Dinge entwickeln“ (Bourdieu, 2019, S. 9).

9.2.1 Habituskonzept nach Pierre Bourdieu

„Er hatte mich ins Herz geschlossen,
durch eine jener Regungen unerklärlicher Zuneigung,
die in der Verwandtschaft des Habitus wurzelt.“[19]
– Bourdieu, 2019, S. 35 –

Pierre Bourdieu, der zu den „am meisten zitierten Sozialtheoretikern der Gegenwart“ (Lippuner, 2012, S. 125) gehört, gilt als Entdecker und Erforscher des Habitus (Krais & Gebauer, 2014, S. 24). Der Habitus ist dabei zunächst ein theoretisches und qualitatives Konstrukt (Baumann et al., 2015, S. 85; Lippuner 2012, S. 134). Bourdieu führte den Habitusbegriff 1967 systematisch ein (Rehbein, 2016, S. 86). In seinen früheren Arbeiten sprach Bourdieu mit Max

18 Für genauere Definition siehe Kapitel 9.3 zum „Habitus von Bildungsaufsteigern“.
19 Bourdieu über seine Freundschaft zum französischen Philosophen Georges Canguilhem.

Weber allerdings zunächst vom *Ethos* (Rehbein, 2016, S. 86). Eine der bekanntesten und aufsehenerregendsten Studien, in der er sein Habituskonzept maßgeblich ausdifferenziert hat, ist seine 1982 erschienene Studie *Die feinen Unterschiede* (dazu auch das Nachwort von Schultheis in Bourdieu, 2019, S. 141). Deshalb soll im Folgenden zunächst ausführlich auf das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu eingegangen werden, bevor spezieller auf den Lehrer*innenhabitus eingegangen wird.

9.2.1.1 Definition: Der Habitus als Haltung/Körperhaltung

„[Wie] einer spricht, tanzt, lacht, was er liest, was er mag,
welche Bekannte und Freunde er hat usw.
all das ist eng miteinander verknüpft."
– Bourdieu, 2005, S. 31–32 –

Zunächst verwendete Bourdieu den Begriff des Habitus, um bestimmte Körperhaltungen und Körpertechniken zu beschreiben. So beobachtete er u. a. die charakteristische Gangart von Bauern, entstanden aus kollektiven Gewohnheiten (Jurt, 2010, S. 5–6). Er erkannte, dass sich Handlungsvollzüge innerhalb von Gruppen unabhängig von der Anwendung von Regeln oft ähneln. Später weitete er den Habitusbegriff auch auf intellektuelle Wahrnehmungen aus (Jurt, 2010, S. 6, S. 9).

Mit dem Begriff des Habitus sollte eine bleibende Haltung erfasst werden (Rehbein, 2016, S. 86). Der Habitus als ein gesellschaftlicher Orientierungssinn umfasst alle verinnerlichten Denk-, Fühl- und Handlungsmuster (Bourdieu, 1982, S. 728; Rehbein, 2015, S. 28), also u. a. Lernbereitschaft, Freizeitorientierung, Ordnungsliebe, Flexibilität, Disziplin, Selbstbewusstsein, Erwartungshaltungen, Maß an sozialer Aktivität eines Individuums (Rehbein, 2015, S. 30), aber auch Geschmacksrichtungen und -präferenzen wie Sport, Musik, Essen, Kleidung, Inneneinrichtung, Politik oder Sprache (Jünger, 2008, S. 73) bis hin zu Weltbildern (Meuser, 2007, S. 210), und kann grob als eine „Haltung" (Baumann et al., 2015, S. 82) betrachtet, aber auch als inkorporierte Geschichte, als eine in den Körper eingeschriebene Gesellschaftlichkeit, als Körperwissen, einverleibtes Orientierungswissen (Meuser, 2007, S. 210) bzw. „elementares Erfahrungswissen der Akteur*innen" (Bohnsack et al., 2019, S. 26; dazu auch Meuser, 2007; Wigger, 2006, S. 108) verstanden werden. Somit setzt das Habituskonzept „an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft an" (Wigger, 2006; S. 102–103). Bourdieu (1974) definiert den Habitus als „ein System verinnerlichter Muster, die es erlauben, alle typischen

Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (S. 143). Dabei wird der Habitus unbewusst „in und durch Praxis erworben“ (Lippuner, 2012, S. 133) und „überträgt sich mehr oder weniger direkt auf den Körper“ (Lippuner, 2012, S. 133). Da der Habitus einer Person bereits anhand ihrer Handlungen rekonstruiert werden kann, kommt man bei der Habitusrekonstruktion ohne Psychologie aus, also ohne subjektive Beweggründe, geheime Wünsche, Triebe und das Innere einer Person betrachten zu müssen (Krais & Gebauer, 2014; dazu auch Maschke, 2013, S. 61).

9.2.1.2 Genese des Habitus

„Handeln wird durch einen Habitus bestimmt,
der sich über die vergangenen Erfahrungen in den Körper einschreibt.“
– Jurt, 2007, S. 116 –

Der Habitus umfasst alle grundlegenden, verinnerlichten Handlungsmuster, die von einer Generation an die nächste weitergegeben werden – kann also als ein Ergebnis der Sozialisation und darüber hinaus als ein Generator von Lebensstilen gesehen werden (Jurt, 2010, S. 11–12). Der Habitus ist dabei nicht angeboren, sondern gesellschaftlich *erlernt* bzw. sozial produziert; er beruht also „auf der Aneignung sozialer Handlungsformen“ (Rehbein, 2016, S. 85) und auf der Tendenz zu ähnlichem Handeln, die durch kollektive Erfahrungsräume bzw. eine Milieuzugehörigkeit entstehen kann (Grunau, 2016, S. 190). Homogene oder ähnliche Lebensbedingungen erzeugen unter den Menschen ähnliche Konditionierungen, also ähnliche inkorporierte Merkmale wie Geschmack oder Eigenschaften, also klassenspezifische Habitusformen. Der klassenspezifische Habitus wiederum erzeugt ähnliche praktische Handlungs- und Denkmuster (Jünger, 2008, S. 73) und prägt sich in unterschiedlichen Lebensstilen aus: „Der Lebensstil stellt das inkorporierte ökonomisch Mögliche und Unmögliche dar; er ist die der Soziallage angepasste Praxisform“ (Jünger, 2008, S. 73; dazu auch Jurt, 2010, S. 12).

„Der Habitus gewährleistet über den Rückgriff auf frühere Erfahrungen
die Bearbeitung aktueller Handlungsanforderungen.“
– Maschke, 2013, S. 63 –

Der Habitus speist sich also aus früheren Handlungserfahrungen, sogenannten Erfahrungsaufschichtungen, die in Situationen, die bereits erlebten Situationen ähnlich sind, wieder abgerufen werden (Rehbein, 2016, S. 87) und zur Bewältigung dieser Situationen nützlich sein können (Lippuner, 2012, S. 133).

Menschen handeln also häufig routinemäßig, so wie sie ihr Handeln erlernt und sich eingeprägt haben. Der Habitus ermöglicht dem Individuum, seine Lebenslage – entsprechend seinem sozialen Standort – aktiv zu bewältigen (Maschke, 2013, S. 62). „Die Kopplung zwischen Habitusformen und sozialer Lage hat Bourdieu als *Homologieprinzip* [Hervorhebung im Original] bezeichnet“ (Maschke, 2013, S. 62; Bourdieu, 1974, S. 33; 1979, S. 286–287). Dieses Muster bleibt dauerhaft bestehen, ist habitualisiert, ist Gewohnheit (Rehbein, 2016, S. 87). Auf diese Art und Weise sichert der Habitus seinen Fortbestand (Maschke, 2013, S. 63). Mit dem Konzept des Habitus ist jedes Individuum gesellschaftlich. Insofern wird der Gegensatz von Individuum und Gesellschaft überwunden (Rehbein, 2016, S. 84).

Neben weiteren Habitusformen wird grob zwischen primärem und sekundärem Habitus unterschieden:

Primärer Habitus

> „Der Habitus wird erworben im Lauf der primären Sozialisation in der Familie
> und dann über die spezifische Sozialisation durch das Schulsystem.“
> – Jurt, 2007, S. 117 –

Die primäre Sozialisation ist für den Habitus grundlegend (Wagner, 2003, S. 221). Der primäre Habitus wird in der Herkunftsfamilie ausgebildet. „Deren Dispositionen werden übernommen und im Denken, Reden und Handeln reproduziert. Das Äußere wird verinnerlicht. Wir verinnerlichen Denk- und Handlungsweisen, die mit dem sozialen Status der Eltern in Zusammenhang stehen“ (Jurt, 2010, S. 11). Diese Handlungs- und Denkschemata spiegeln sich u. a. in sprichwörtlichen Redewendungen, Gemeinplätzen, ethischen Vorschriften (*Das ist nichts für uns!*) und unbewussten Prinzipien wider (Jurt, 2010, S. 11). Verinnerlicht werden dabei auch kleinste, unscheinbarste Details, die neben Sprache und Denken auch den Körper betreffen (Wagner, 2003, S. 220). Dieser Vorgang geschieht unbewusst (Ecarius et al., 2011, S. 87).

Sekundärer Habitus

Der primäre Habitus kann durch die Sozialisation im Schulwesen modifiziert, weiter ausgeformt oder verstärkt werden, ist also anpassungsfähig. So bildet sich ein sekundärer Habitus aus (Jurt, 2010, S. 11). Die Schule vermittelt kulturelles Kapital (z. B. Bourdieu 1998a, S. 35; dazu auch Jünger, 2008, S. 69) und wirkt – wie andere Sozialisationsagenten auch – habitusprägend (Maschke, 2013, S. 81). Die Schule „knüpft also an den in der Familie entstandenen primären Habitus an und formt ihn weiter aus“ (Maschke, 2013, S. 81). Der

primäre, ursprüngliche Herkunftshabitus bleibt dennoch formend (Jurt, 2010, S. 11).

Kapitalsorten nach Bourdieu

Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff nach Karl Marx (1818-1883)[20] um das soziale und kulturelle Kapital und unterscheidet damit drei Kapitalarten oder Kapitalien (Bourdieu, 1983) – ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Kapital definiert er als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter ‚inkorporierter' Form" (Bourdieu, 1983, S. 183). Ein Kennzeichen von Kapital ist, dass es Zeit braucht, bis es angehäuft ist und somit eine Trägheit aufweist, eine Überlebenstendenz innehat (Jünger, 2008, S. 69). Die Kapitalien stehen nicht unabhängig voneinander und können nicht strikt voneinander abgegrenzt werden, sondern „mit der entsprechenden Transformationsarbeit und Investition an Zeit lassen sich alle Kapitalarten in die anderen Kapitalarten transformieren" (Jünger, 2008, S. 70; dazu auch Weckwerth, 2014, S. 53).

Ökonomisches Kapital

Mit dem ökonomischen Kapital (Geld, Erbe, materielle Güter, Einkommen, Eigentum, Immobilien), lassen sich, in Form von Geld, die anderen Kapitalsorten erwerben. Ökonomisches Kapital stellt damit die Grundlage für den Erwerb weiterer Kapitalsorten (Bourdieu, 1983, S. 195–196). Das ökonomische Kapital ist auch bei Bourdieu – wie schon bei Marx – zentral. „Für Bourdieu hat ökonomisches Kapital eine sehr hohe **Konvertierbarkeit** [Hervorhebung im Original] in die anderen Kapitalsorten: Mit Geld kann man sich Beziehungen kaufen […], aber auch bestimmte Formen kulturellen Kapitals […], und man kann sich über Privatlehrer vielleicht sogar ein wenig Bildung aneignen" (Pries, 2017, S. 242).

Kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital „bezeichnet Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch Bildung erworben werden" (Lippuner, 2012, S. 131). Kulturelles Kapital, z.B. Qualifikationen, Abschlüsse etc., wird u.a. durch schulische und universitäre Aus-

20 Karl Marx, Philosoph und Volkswirt, beschäftigte sich schon früh mit den Nöten und der sozialen Lage der Arbeiter*innen in der Frühphase der Industrialisierung, strebte (u.a. mit Friedrich Engels) die Verbesserung der Lage der Arbeiter*innen sowie die Überwindung der kapitalistischen Gesellschaft an und verfasste sein dreibändiges Hauptwerk *Das Kapital. Zur Kritik der politischen Ökonomie*, das eine Analyse der modernen Gesellschaft und des Kapitalismus stellte (vgl. soziologische Theorien). Bei Marx meint Kapital ökonomisches Kapital, also „Geld, das nicht in erster Linie zum Erwerb von Waren, sondern zu seiner eigenen Vermehrung eingesetzt wird" (Rosa et al., 2013, S. 41).

bildung vermittelt. Die Schule ist dementsprechend wichtig für die Erlangung kulturellen Kapitals. Erworbenes kulturelles Kapital kann (mit Unterstützung des sozialen Kapitals) in ökonomisches Kapital gewandelt werden.

Kulturelles Kapital tritt auf in Form von *inkorporiertem Kulturkapital* (körpergebunden und somit nicht übertragbar, z. B. Bildung, Gewandtheit im Ausdruck, explizites Wissen), *objektiviertem Kulturkapital* (Besitz von Kulturgütern wie von Büchern, Gemälden, Denkmälern, Instrumenten, etc.) oder *institutionalisiertem Kulturkapital* (Bildungsqualifikationen, schulische Titel, Diplome, Zertifikate) (Bourdieu, 1983, S. 195–196; dazu auch Weckwerth, 2014, S. 53). *Symbolisches Kapital* tritt in Form von Ansehen bzw. Prestige auf (Jurt, 2007, S. 72). Das inkorporierte Kulturkapital umfasst z. B. auch „alle Arten von Kompetenz im Umgang mit Zeichen und Bedeutungen" (Lippuner, 2012, S. 131) oder die „Fähigkeit, an spezifischen Sprachspielen in einem bestimmten Umfeld teilzunehmen und entsprechende Erwartungen zu erfüllen" (Lippuner, 2012, S. 131).

Inkorporiertes Kulturkapital ist körpergebunden, fester Bestandteil der Person und setzt daher einen Verinnerlichungsprozess voraus, der Zeit kostet. Diese Zeit muss persönlich investiert werden. Delegation ist somit ausgeschlossen (Jurt, 2007, S. 69).

Soziales Kapital

„Unter sozialem Kapital können unterschiedliche Formen von Verfügungsmacht über Personen und deren Fähigkeiten begriffen werden" (Lippuner, 2012, S. 131). Soziales Kapital, auch Sozialkapital, tritt in Form von Netzwerkbeziehungen und der Menge und Qualität von Beziehungen auf (Weckwerth, 2014, S. 53). Dazu gehören u. a. private und berufliche Netzwerke oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Soziales Kapital bedarf ständiger Pflege. Die Notwendigkeit des sozialen Kapitals betont Didier Eribon in seinem autobiographisch geprägtem Buch *Rückkehr nach Reims* (2016), wenn er schreibt: „Der wahre Wert eines Hochschulabschlusses hängt vom sozialen Kapital ab, auf das man zurückgreifen kann, und von dem strategischen Wissen darüber, wie man einen solchen Abschluss auf dem Arbeitsmarkt einsetzt. In solchen Situationen kommt es auf die Hilfe der Familie an, auf Beziehungen, auf ein Netzwerk von Bekannten usw. Ohne solche Zutaten kann man den Wert eines Abschlusses gar nicht ausschöpfen" (S. 187).

Weitere Kapitalsorten

Bourdieu verwendet noch eine vierte Kapitalform, das symbolische Kapital (z. B. Pries, 2017, S. 243). Symbolisches Kapital tritt in Form von Ansehen, Anerkennung und Prestige auf (Jurt, 2007, S. 72; dazu auch Pries, 2017, S. 243). Jede Kapitalform kann als symbolisches Kapital in Erscheinung treten, wenn sie als Distinktionsmerkmal (zur Bestimmung des Status eines Menschen) auftritt (Bourdieu, 1998a, S. 107; dazu auch Lippuner, 2012, S. 131).

Nach Bourdieu ist die Genese des Habitus eng verbunden mit der Zusammensetzung der verschiedenen Kapitalsorten (Kubisch, 2014, S. 114). „Die sich aus den unterschiedlichen Kapitalverhältnissen ergebenden Existenzbedingungen sind ausschlaggebend für die Generierung eines Habitus" (von Rosenberg, 2011, S. 72). bzw. für die Position im sozialen Raum und folglich für den Habitus. Der Habitus steht im Zusammenhang mit den Kapitalverhältnissen von Individuen (von Rosenberg, 2011, S. 72).

Modell des sozialen Raumes

Je mehr Gemeinsamkeiten Menschen hinsichtlich ihrer Kapitalausstattung haben, desto näher sind sie sich im (mehrdimensionalen) sozialen Raum. Der soziale Raum stellt dabei jedoch keinen geographischen Sachverhalt oder Lebensraum dar (Lippuner, 2012, S. 130). „Die Nähe im sozialen Raum bezeichnet eine wahrscheinliche, konstruierte, objektive oder theoretische Klasse […]. Dies meint, dass das Potenzial an Einheit gegeben ist, bzw. dass innerhalb einer theoretischen Klasse Ähnlichkeiten in den Geschmäckern, Praktiken und Gütern, also im Habitus, der Menschen bestehen" (Jünger, 2008, S. 71). Es handelt sich also um Relationen von Nähe und Entfernung (Lippuner, 2012, S. 130). Die Kapitalformen bestimmten dabei über die Entfernungen im sozialen Raum (Lippuner, 2012, S. 130) und können als „Hauptdeterminanten des sozialen Raums" (Lippuner, 2012, S. 131) gesehen werden. „Für Pierre Bourdieu bestimmt sich […] die Position eines Akteurs im sozialen Raum einerseits nach der Gesamtsumme aus ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital, andererseits aber auch nach der jeweiligen Zusammensetzung des Gesamtvolumens nach Kapitalsorten" (Pries, 2017, S. 243). Über je mehr Kapital ein Mensch verfügt, desto höher ist seine Position im sozialen Raum.

Der soziale Raum kann weiter in Subräume, auch als Felder bezeichnet, unterteilt werden. „Die Felder des sozialen Raumes entsprechen den Teilsystemen der Gesellschaft" (Lippuner, 2012 S. 131). Der Habitus geht mit der Positionierung eines Menschen im sozialen Raum einher (z. B. Bourdieu, 1998a, S. 219–229). „Da die Habitus abgestimmt sind auf die in einem Feld vorherrschenden

Prinzipien der Distinktion, repräsentieren sie […] die sozialen Bedingungen, unter denen sie erworben werden" (Lippuner, 2012, S. 134). Bourdieu (2019) schreibt: „Der Raum von Möglichkeiten verwirklicht sich in jedem dieser Beteiligten, indem er eine ‚Anziehung' oder ‚Abstoßung' in Gang setzt, die von ihrem Gewicht, ihrer Sichtbarkeit im Feld abhängt und auch von der mehr oder weniger großen Verwandtschaft im Habitus, die dazu anhält, ein Denken und Handeln ‚sympathisch' oder ‚unsympathisch' zu finden" (S. 29–30).

Obwohl die Raummetapher zum Teil irreführend sein kann, schlägt sich der soziale Raum durchaus im physischen Raum nieder (Lippuner, 2012, S. 130). Dies ist beispielsweise an der Bildung benachteiligter Wohngebiete (siehe Kapitel 5.1) erkennbar. Rolf Lindner (2003) schlägt – im Sinne Bourdieus – einen Habitus der Stadt vor, der wiederum Lebensstile der Bewohner*innen erzeugt, und zeichnet die Geschichte des Habitus in Bezug auf einen (geographischen) Ort nach. In seiner Studie befragt er rund 90 Ethnologie-Studierende verschiedener Städte zu *Eigenschaften* der acht deutschen Städte Hamburg, München, Essen, Leipzig, Stuttgart, Berlin, Frankfurt a. M. und Dresden und stellt u. a. fest, dass Essen, Stuttgart und Frankfurt a. M. alle als *arbeitsam* erscheinen, allerdings in der Kombination mit *industriell* in Bezug auf Essen, in der Kombination mit *bieder* in Bezug auf Stuttgart und in der Kombination mit *dynamisch* in Bezug auf Frankfurt a. M. (Lindner, 2003, S. 48–49).

Reproduktion des Habitus

Grundlegende Habitusmuster sind sozialisatorisch bedingt (Bourdieu et al., 1996; S. 153–154) und werden von einer Generation an die nächste weitergegeben, also von den Eltern an die Nachkommen „vererbt" (Rehbein, 2015, S. 21) bzw. reproduziert, sind also übertragbar und umso prägender, je früher sie im Lebenslauf erworben werden (Rehbein, 2015, S. 28). Sie weisen eine zeitliche Kontinuität und Einheitlichkeit auf (Rehbein, 2015, S. 28), sind also dauerhafte und erfahrungsabhängige Dispositionen, die Denken, Wahrnehmen, Sprechen und Handeln strukturieren (Bourdieu, 1993, S. 98). Der Habitus ist also sowohl träge (Hysteresis des Habitus) als auch angepasst an die Strukturen der Gesellschaft (Wigger, 2006, S. 106). Er führt in der Folge zu angemessenem Handeln (Wigger, 2006, S. 108). So schreibt Rehbein (2016): „Der Habitus tendiert nicht nur zur Reproduktion früheren Verhaltens, sondern er sucht auch nach Bedingungen, die denen seiner Erzeugung entsprechen – eben weil er für sie gerüstet ist" (S. 91). Der Habitus definiert „Grenzen und Spielräume individuellen Denkens und Verhaltens" (Wigger, 2006, S. 106) und ist klassenspezifisch bestimmt (Bourdieu, 1993, nach Wigger, 2006, S. 106).

Bourdieu erklärt mit dem Habituskonzept die Reproduktion gesellschaftlicher Felder.

9.2.1.3 Wandlungsprozesse des Habitus, Habitustransformationen und daraus folgende Konsequenzen

Trägheit des Habitus (*Hysteresis-Effekt*)

Im Allgemeinen ist der Habitus dauerhaft, also träge, sobald er konstituiert ist (Rehbein, 2016, S. 90), d. h., er ist träger als die vorherrschenden Lebensbedingungen (Jünger, 2008, S. 75) und besitzt „ein beträchtliches Beharrungsvermögen" (Maschke, 2013, S. 66). Bourdieu (z. B. 1982) bezeichnet die Trägheit des Habitus auch als *Hysteresis-Effekt*. Er spricht von einer „außerordentliche[n] Trägheit [...], die aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert. Wenn das Erklären dazu beitragen kann, so vermag doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation des Habitus [zu erreichen]" (Bourdieu, 2001, S. 229, zitiert nach von Rosenberg, 2011, S. 76). Von Rosenberg (2011) liest daraus ausdrücklich eine Möglichkeit von Habitustransformationen (S. 76).

Möglichkeit habitueller Veränderungsprozesse

> „Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde.
> Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem,
> das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflußt wird.
> Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich."
> – Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167–168 –

Trotz seiner Persistenz ist der Habitus also bis zu einem gewissen Maße durch neue Erfahrungen transformierbar (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167–168) und wird durch das Feld strukturiert („*Prinzip* einer strukturierten Praxis; Feld-Habitus-Dialektik) bzw. es können durch neue Erfahrungen und strukturelle Veränderungen habituelle Veränderungsprozesse angestoßen werden. Der Habitus unterliegt einer ständigen Anpassung an neue Bedingungen (Bourdieu, 1993, S. 117; dazu auch Wigger, 2006, S. 107). „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen" (Bourdieu, 2001, S. 207, zitiert nach Wigger, 2006, S. 109). Wandlungsprozesse des Habitus scheinen mit Bildungsprozessen (Lernen, Erwerb von Kompetenzen und Titeln) verbunden (z. B. Wigger,

2006). „Inwieweit sich der Habitus wirklich grundlegend wandeln kann, also nicht Änderungen im Muster, sondern Änderungen des Musters, ist in der Soziologie umstritten. Man könnte entsprechend auch von Diversifizierung oder Modifikation des Habitus sprechen“ (El-Mafaalani, 2020b, S. 277).

„Man muss die für Spitzenpositionen wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale besitzen,
ohne dass der Prozess ihres Erwerbs erkennbar wird.
Das ist der Punkt, auf den es ankommt.“
– Hartmann, 2002, S. 125 –

Hartmann (2002), der unter der Frage *Leistung oder Habitus?* den Zugang in wirtschaftliche Spitzenpositionen untersucht, stellt die Wichtigkeit eines ähnlichen Herkunftsmilieus zwischen Entscheidungsträger*innen und Bewerber*innen fest. Er verweist darauf, wie schwierig es ist, sich einen Habitus der Führungsschichten, der mit Souveränität in Auftreten und Verhalten sowie einer Selbstverständlichkeit, sich in Chefetagen zu bewegen, verbunden ist, anzueignen: „Sie [= diese Selbstverständlichkeit] macht den entscheidenden Unterschied aus zwischen denen, die qua Geburt dazugehören, und denen, die nur dazugehören wollen. Letztere versuchen zwar, sich den Habitus der ‚besseren Kreise‘ anzueignen, aber gerade die Offensichtlichkeit ihres Bemühens diskreditiert ihr Verhalten“ (Hartmann, 2002, S. 125).

Zusammenfassend lässt sich mit Bourdieu sagen, dass der Habitus dauerhaft, aber nicht ewig gleich ist, träge, aber auch in Grenzen wandlungsfähig ist (Wigger, 2006, S. 109). Maschke (2013) schreibt dazu: „Einerseits ist also der Habitus durchaus flexibel, jedoch gebunden an langfristig vermittelte Werthaltungen“ (S. 68). Damit ist er relativ unabhängig von aktuellen Gegebenheiten (Maschke, 2013, S. 69).

‚Unpassende‘ Habitusformen – nicht mehr angemessener Habitus oder gespaltener Habitus

„Die Spuren dessen, was man in der Kindheit gewesen ist,
wie man sozialisiert wurde, wirken im Erwachsenenalter fort,
selbst wenn die Lebensumstände nun ganz andere sind und man glaubt,
mit der Vergangenheit abgeschlossen zu haben.
Deshalb bedeutet die Rückkehr in ein Herkunftsmilieu,
aus dem man hervor- und von dem man fortgegangen ist,
immer auch eine Umkehr, eine Rückbesinnung, ein Wiedersehen
mit einem ebenso konservierten wie negierten Selbst.
Es tritt dann etwas ins Bewusstsein, wovon man sich gerne befreit geglaubt hätte,
aber das unverkennbar die eigene Persönlichkeit strukturiert:

das Unbehagen, zwei verschiedenen Welten anzugehören,
die schier unvereinbar weit auseinanderliegen
und doch in allem, was man ist, koexistieren.“
– Eribon, 2016, S. 12 –

Bourdieu erforschte auch den nicht mehr angemessenen bzw. „den gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus“ (Bourdieu, 2019, S. 113), der aufgrund einschneidender struktureller Veränderungen entstehen kann. Bourdieu selbst fand sich, wie er in seinem soziologischen Selbstversuch berichtet, teils selbst in diesem Habitus wieder (S. 113, S. 121) und erlebte ein „Gefühl der Zwiespältigkeit“ (S. 121). Es gibt „stets Akteure, die sich in einer schiefen, deplazierten [*sic*] Situation befinden und die sich an ihrem Platz oder, wie man auch sagt, ‚in ihrer Haut‘ nicht wohl fühlen“ (Bourdieu, 2001, S. 202, zitiert nach Wigger, 2006, S. 108). Es existieren also Erwartungen, Dispositionen und Selbstanforderungen aus vergangener Zeit, die nicht mehr zu aktuellen gesellschaftlichen Strukturen passen (Bourdieu, 2001, S. 20; dazu auch Wigger, 2006, S. 111) Dies äußert sich oft in einem Gefühl der Zerrissenheit (Wigger, 2006, S. 111). „Menschen, mit nicht mehr angepasstem Habitus an die veränderten gesellschaftlichen Strukturen dürften eher von „blockierten Bildungsprozessen“ oder von „verhinderten Bildungsprozessen“ geprägt sein (Wigger, 2006, S. 111).

Bourdieu arbeitete in den 1960er-Jahren zentrale gegensätzliche Habitusformen heraus, die grundlegend für weitere Habitusformen und damit Differenzierungen der Klassen sind (z. B. Bourdieu, 1982; dazu auch Jünger 2008, S. 86). Dabei handelt es sich bei der einen Ausprägung des Kontinuums um den Notwendigkeitsgeschmack der Mittellosen und bei der anderen Ausprägung des Kontinuums um den Luxusgeschmack der Wohlhabenden. Während der Notwendigkeitsgeschmack der Mittellosen an sofortiger Bedürfnisbefriedigung, Verwertbarkeit und der Befriedigung von Primärbedürfnissen orientiert ist, also Quantität, Materie und Substanz fokussiert und das Gewöhnliche, Oberflächliche und Funktionale sucht, strebt der Luxusgeschmack der Wohlhabenden nach Qualität, Manier und Form, ist dementsprechend an Seltenheit, zweckfreiem Wissen und distinguiertem Konsum orientiert (Bourdieu 1982; dazu auch Jünger, 2008, S. 86).

Rekonstruktion des Habitus

„Die Habitus werden an den Tätigkeiten, welche aus ihnen hervorgehen, erkannt (‚habitus per actus cognoscuntur'). Man kann also den Habitus einer Person an deren Handlungen erkennen und rekonstruieren" (Krais & Gebauer, 2014, S. 26). Dies gilt insbesondere für Handlungen, die spontan vollzogen werden und über die der Handelnde nicht nachdenken muss (Krais & Gebauer, 2014, S. 26). Der Habitus lässt sich anhand der Handlung einer Person erkennen und rekonstruieren. Es wird also keine Psychologie, also kein Blick in das Innere der Person notwendig (Maschke, 2013, S. 61). Rehbein erläutert: „Man kann etwas, man weiß aber nicht, wie man es macht. Das Können beruht auf den internalisierten Schemata, die Bourdieu auch als Dispositionen bezeichnet" (Rehbein, 2016, S. 88). Sowohl die Habitushermeneutik als auch die Dokumentarische Methode eignen sich, um Habitustypen zu identifizieren (Baumann et al., 2015, S. 81; Bremer et al., 2019). Auf die Dokumentarische Methode, mit der in der vorliegenden Arbeit Habitustypen identifiziert werden, wird in Kapitel 16.2.4 eingegangen.

9.3 Habitus von Bildungsaufsteiger*innen

„Eine gewisse Bescheidenheit,gemischt nicht zuletzt mit der
Unsicherheit der aus eigener Kraft emporgekommenen."
– Bourdieu, 2019, S. 114 –

Bevor im Folgenden auf den speziellen Habitus von Bildungsaufsteiger*innen eingegangen wird,[21] widmet sich die Autorin zunächst dem Phänomen des Bildungsaufstiegs im Allgemeinen in Form eines Exkurses:

21 In ihrem Herausgeber*innenband *Vom Arbeiterkind zur Professur* veröffentlichen Reuter et al. (2020) insgesamt 19 Erzählungen von Professor*innen, die von ihrem sozialen Aufstieg in der Wissenschaft berichten. Um Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen von Bildungsaufsteiger*innen anschaulich abbilden zu können, ist u. a. auf die Erzählungen aus dem Herausgeber*innenband zurückgegriffen worden. Dabei ist mit Hartmann (2020) anzumerken, dass es sich bei den Erzählungen um individuelle Berichte handelt, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben (S. 379). Dennoch sind nach Hartmann (2020) in allen Erzählungen auch Merkmale erhalten, die bei allen Diversitäten typisch für Bildungsaufsteiger*innen sind und einen Bildungsaufstieg befördern – daher sollen die Berichte auch im vorliegenden Kapitel hinzugezogen werden (S. 379).

Exkurs *Bildungsaufstieg*

Wie bereits aufgeführt worden ist, sind die (gesellschaftlichen) Schichten unserer Gesellschaft durchlässig. Bildungsbezogene Mobilität in Form von Aufstieg und Abstieg ist heute (theoretisch) möglich (Stamm, 2019a, S. 8). Dies ist nicht in allen geschichtlichen Epochen der Fall gewesen – so war beispielweise in der Ständegesellschaft (des Mittelalters) Mobilität kaum oder nur sehr eingeschränkt möglich. Auch in einigen gesellschaftlichen Systemen, z. B. in der Kastengesellschaft, die durch das Geburtenprinzip undurchlässig ist, ist Mobilität stark eingeschränkt.

Welche Personen werden gemeinläufig als Bildungsaufsteiger*innen bezeichnet? In wissenschaftlichen Veröffentlichungen sind sowohl weit gefasste als auch spezifischere Definitionen von Bildungsaufsteiger*innen zu finden: Nach Margrit Stamm (2019) handelt es sich bei Bildungsaufsteiger*innen um „Menschen, denen der Aufstieg von unteren in obere Statuslagen gelingt" (S. 7). Diese Definition ist sehr weit gefasst. Im Allgemeinen wird Bildungsaufstieg oft in einem intergenerationalen Sinn verstanden (Kost, 2019, S. 31), also dann, „wenn Kinder einen höheren Bildungstitel als ihre Eltern erreichen" (Kost, 2019, S. 31; dazu auch Schindler, 2019, S. 89).

Bildungsaufsteiger*innen im Studium

Schmitt (2020) beschäftigt sich mit dem Habitus von Studierenden, die aus nichtakademischen Milieus stammen und sich während des Studiums oft in einem Spannungsfeld von Sicherheit auf der einen Seite (bspw. durch die Bestätigung durch und Suche nach Anerkennung durch Lehrende oder Studienberater*innen, aber auch in Form von Rückzugstendenzen), und Freiheit (Selbstverwirklichung, intrinsische Motivation) auf der anderen Seite bewegen.

Des Weiteren sind Studierende aus nichtakademischen Milieus – verursacht durch die Diskrepanz zwischen eigener Herkunft und aktueller bzw. angestrebter Position – oft mit der Sorge konfrontiert, „sich zu weit von den Wurzeln der Herkunftsfamilie und Freunden aus dem alten Milieu zu entfernen" (Schmitt, 2020, S. 157) und dadurch das vertraute Herkunftsmilieu zu verlieren. Auch der Wunsch nach einer Habitustransformation einerseits und die Angst vor dieser andererseits spielen hier hinein (Schmitt, 2020, S. 166).

Aufstiegsangst

„Soziale Aufsteiger haben verständlicherweise Angst,
wieder dorthin zurück zu müssen, wo sie hergekommen sind.
Sie wissen schließlich genau, wie es dort ist.
Daher kämpfen sie auch so verbissen um ihren Aufstieg
wie um die einmal erreichte Position."
– Hartmann, 2002, S. 128 –

Hartmann (2002) spricht im Zusammenhang mit Bildungsaufsteiger*innen von einer für diese typischen Angst, das bereits Erreichte nicht halten zu können und wieder zu verlieren. Diese Angst, die oft zu einer Verbissenheit führt, geht mit einem Mangel an Gelassenheit und Souveränität einher, die Bildungsaufsteiger*innen leicht von qua Geburt Dazugehörigen unterscheidet (Hartmann, 2002, S. 128): „Gerade auf die Selbstverständlichkeit der im familiären Kontext quasi wie von selbst erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Eigenschaften kommt es an, weshalb die erkennbare Mühsal der späten Aneignung, wie sie für die meisten sozialen Aufsteiger charakteristisch ist, durchweg diskreditierend wirkt. Man sollte die für die Spitzenpositionen in der Wirtschaft entscheidenden Persönlichkeitsmerkmale besitzen, ohne dass der Prozess ihres Erwerbs erkennbar wird" (Hartmann, 2013, S. 58). Hartmann (2013) stellt fest, dass Einstellungen, auch in vergleichbar hohen (Elite-)Positionen, ganz wesentlichen von der sozialen Herkunft beeinflusst werden (S. 121). Während soziale Aufsteiger*innen, die heute der Elite angehören, soziale Unterschiede mehrheitlich als ungerecht empfinden und ihnen sehr kritisch gegenüberstehen, ist bei Eliteangehörigen aus großbürgerlichen Haushalten das Gegenteil der Fall; sie sind sozialen Unterschieden gegenüber zumeist unkritisch eingestellt (Hartmann, 2013, S. 118–119, S. 123).

Distanzierung und Entfremdung vom Herkunftsmilieu

„Der Weg hinauf ist geprägt von dem Gefühl, nie anzukommen, von Selbstzweifeln
und Vorwürfen, seine Wurzeln verraten zu haben."
– Erkurt, 2020, S. 124 –

„Heute bin ich Professor. Als ich meiner Mutter erklärte, dass man mir
eine Stelle angeboten hatte, fragte sie ganz gerührt: ‚Und was für ein
Professor wirst du, Philosophie?' ‚Eher Soziologie.' ‚Soziologie?', erwiderte sie,
‚hat das was mit der Gesellschaft zu tun?'"
– Eribon, 2016, S. 238 –

Böning und Möller (2019) beschäftigen sich mit dem sozialen Aufstieg in der Wissenschaft und nehmen in den Blick, wie Bildungsaufsteiger*innen ihren (oft nicht geplanten) Werdegang bis zur Professur[22] erleben. So wird die Wissenschaftskarriere oft als *vom Zufall abhängig* und als lange Zeit *außerhalb der Vorstellungskraft liegend* erlebt. Letzteres Phänomen bezeichnen Böning und Möller (2019) auch als *habituelle Begrenzung* (S. 73–74). Die sozialen Aufsteiger*innen in der Wissenschaft erleben deutliche (habituelle) Unterschiede zu Wissenschaftler*innen, speziell Professor*innen, deren Eltern bereits Wissenschaftskarrieren bestritten haben, haben Phasen der Arbeitslosigkeit durchlebt und berichten von Konflikten im Elternhaus, die Böning und Möller (2019) teils als Geschlechter- und Generationeneffekte deuten (S. 75–78). „Entgegen der Vorstellung, Bildung emanzipiere und eröffne Lebenschancen, können Bildungsunterschiede auch habituell trennen und Bildungsaufsteiger*innen von ihrem Herkunftsmilieu sozial isolieren“ (Böning & Möller, 2019, S. 78; zur Distanzierung vom Herkunftsmilieu durch eine Habitustransformation auch El-Mafaalani, 2020a, S. 71 und Kapitel 9.2.1). Nicht selten berichten Bildungsaufsteiger*innen von einem Doppelleben, das bereits während der Schulzeit beginnt, und einer damit einhergehenden „inneren Entfremdung vom unmittelbaren Umfeld, die es nach außen auszutarieren galt, um nicht zum Außenseiter zu werden“ (Bogdal, 2020, S. 134). Bildungsaufsteiger*innen erleben beispielsweise, dass geistige Schreibtischtätigkeit im Gegensatz zur körperlich fordernden, praktischen Tätigkeit *mit den eigenen Händen* oft nicht als Arbeit akzeptiert wird (Brill, 2020, S. 145).

Hierbei handelt es sich nicht um kurzfristige, sondern um langfristige Herausforderungen, die oft mit vielfältigen Unsicherheitsgefühlen einhergehen (Möller et al., 2020, S. 37).

Unsicherheiten durch alltagskulturelle Unterschiede

„Ich hatte sehr viel zu lernen in dieser neuen Welt, nicht alles war einfach.“
– Lemmermöhle, 2020, S. 253 –

Konventionen und Verhaltensweisen der Schicht, in die aufgestiegen wird, müssen erst angeeignet werden (z. B. Lange-Vester, 2020, S. 394). Dieser Prozess geht typischerweise mit Unsicherheiten einher. „Das sind so banal erscheinende Dinge wie die Frage, welches Besteck man benutzt, wenn man zu einem Dinner mit mehreren Gängen eingeladen ist, oder über welche Themen man bei

22 Nach wie vor finden sich in Deutschland nur wenige Personen aus Arbeiter*innenfamilien, die Hochschulprofessor*innen werden (Möller et al., 2020, S. 10).

derartigen Veranstaltungen spricht und welche man vermeidet“ (Eisend, 2020, S. 187; dazu auch Kleinau, 2020, S. 233). PROTT spricht von einem „schwere[n] Rucksack herkunftsbedingter Verhaltensunsicherheit“ (2020, S. 293).

Darüber hinaus zweifeln Bildungsaufsteiger*innen trotz Leistungserfolgen häufig an ihren Fähigkeiten. „Soziale Aufsteiger sind oft allein deshalb unsicher, weil sie das Gefühl haben, etwas nicht zu wissen, ohne sicher sagen zu können, ob das auch tatsächlich der Fall ist“, resümiert HARTMANN (2013, S. 60).

9.4 Lehrer*innenhabitus und schulische Passungsverhältnisse

„Nach unseren Erkenntnissen bleiben, auch wenn sich durch das Durchlaufen von Bildungsinstitutionen wie Schule und Studium oder durch das Berufsfeld Modifizierungen des Habitus ergeben, wesentliche, mit der sozialen Herkunft erworbene Lebensprinzipien wirksam.“
– Lange-Vester et al., 2019, S. 39 –

Der Lehramtsberuf dient öfter als andere Berufe als Aufstiegsberuf (Kühne, 2006 für eine differenziertere Betrachtung).[23] Die soziale Herkunft der Studierenden ist in den (risikoärmeren) Lehramtsstudiengängen oft geringer als bei anderen Studiengängen (Ortenburger & Kuper, 2010, S. 187; dazu auch Möller et al., 2020, S. 24; dazu Ostermann & Neugebauer, 2021, S. 278). Lehramtsstudierende werden zwar oft als eine homogene Gruppe dargestellt, sind aber durchaus heterogen – sie können differenziert werden nach Fächerwahl, angestrebter Schulform, berufsfeldbezogenen Einstellungen und Interessen (Ortenburger & Kuper, 2010, S. 187).

Der Lehrer*innenhabitus wird mit KRAMER (2019) „als eine beruflich spezifizierte Habitusformation“ (S. 38) verstanden. Da Lehramtsstudierende, und demnach auch Lehrer*innen, aus unterschiedlichen sozialen Milieus stammen, kann nicht von dem *einen* Lehrer*innenhabitus gesprochen werden. Es existieren unterschiedliche Lehrer*innenhabitus – auch innerhalb von Schulformen, obwohl es bestimmte Verteilungsschwerpunkte gibt (Lange-Vester et al., 2019, S. 31; Kramer, 2019, S. 39). Hier ist die soziale Herkunft auch größtenteils ausschlaggebend, denn sie „bestimmt mit, wer sich bspw. für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen oder Hauptschulen entscheidet“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 31). Lehrer*innen höherer Schulformen entstammen

23 OSTERMANN und NEUGEBAUER (2021) merken aber auch an, dass die soziale Herkunft von Lehrer*innen eher selten erhoben wird und in wissenschaftlichen Studien bislang eine eher untergeordnete Rolle spielte (S. 261–262).

dabei – wie auch die Schüler*innenschaft – meist privilegierterer Herkunftsfamilien (Lange-Vester et al., 2019, S. 31).

Forschungen zum Lehrer*innenhabitus werden jüngst intensiviert (Kramer & Pallesen, 2019, S. 9), dennoch ist insgesamt nur wenig zum Lehrer*innenhabitus geforscht worden (Lange-Vester et al., 2019, S. 29)

Helspers Forschung zum Lehrer*innenhabitus und zur Habituspassung

Werner Helspers Forschung zum Lehrer*innenhabitus und zur Habituspassung ist besonders bedeutsam und soll an dieser Stelle vorgestellt werden. In seiner Forschung stellt er sich die Frage, inwiefern eine Habituspassung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen Schule und das Lernen gestaltet, ob Lehrer*innenhabitus zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen und ob, folglich, „passförmige Passungskonstellationen" (Helsper, 2018a, S. 107) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (bewusst) hergestellt werden sollten.

Helsper (2018a) stellt bereits in den 1980er-Jahren in einer Fallstudie zur Hauptschulkultur fest, dass Lehrer*innen in der Schüler*innenschaft (durchaus) polarisieren, was unter dem Begriff der *Habituspolarität* gefasst worden ist (S. 106). Durch berufsbiographische Interviews mit Lehrer*innen führt er deren Motivationen, den Beruf zu ergreifen und an der Schulform Hauptschule zu unterrichten, u. a. auf die eigene soziale Herkunft und damit verbundene Sensibilisierungen für Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen zurück (Helsper, 2018a, S. 110). Helsper (2018a) stellt fest, dass einige Lehrer*innen eine Haltung der Schüler*innenschaft gegenüber mitbringen, die von Personenorientierung, Anerkennung und Vertrauen geprägt ist und dyadische Arbeitsbündnisse sowie auch Arbeitsbündnisse mit der ganzen Klasse ermöglicht. Diese Lehrer*innen fungieren als *biographische Berater*innen* und *signifikante (Bildungs-)Andere* (Helsper, 2018a, S. 112). Eine positive Passungskonstellation kann also förderlich sein, damit Klassenarbeitsbündnisse und dyadische Bündnisse zwischen Lehrer*in und Schüler*in entstehen können (Helsper, 2018a, S. 114). Helsper (2018a) stellt ein maximal kontrastierendes Beispiel einer Sekundarschule vor und spricht hier von einer unglücklichen bzw. spannungsreichen Passung im Gegensatz zur glücklichen Passung an der untersuchten Hauptschule (S. 115). Die paternalistische, hierarchie- und befehlsorientierte Orientierung, die der interviewte Schulleiter zugrunde legt, trifft „auf das für ihn Fremde und Bedrohliche schlechthin in jugendkultureller Schülergestalt" (Helsper, 2018a, S. 117). Helsper (2018a) zeigt mit der Untersuchung, „wie stark die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte mit

milieuspezifischen Habitusformen verschmolzen sind“ (S. 118). Für die Schüler*innen bedeutet dies, dass sie sich entweder in glücklichen oder prekären Passungskonstellationen wiederfinden, was als problematisch gesehen werden kann (Helsper, 2018a, S. 118).

Helspers Theoretisches Modell zur Genese des Lehrer*innenhabitus (z. B. 2018a)

Helsper (z. B. 2018a, S. 119, 2019, S. 50) unterscheidet verschiedene Prägungen, die in die Genese des Berufshabitus einfließen. Dazu zählt neben berufsbezogenen Prägungen vor allem die soziale Herkunft des Individuums. Der familiäre Herkunftshabitus ist dabei als Ausgangspunkt der Habitusgenese besonders zu berücksichtigen und stellt einen primären Habitus dar, der aus dem erlebten familiären Raum entsteht und im Erfahrungsraum des familiären Milieus erworben wird (Helsper, 2018a, S. 119). Er bildet als kindlicher Habitus den Ausgangspunkt der lebensgeschichtlichen Habitusgenese und ist eng verbunden mit der Höhe der familiären Kapitalausstattung und den Ressourcen, die damit einhergehen (Helsper, 2018a, S. 120).

Weiter wird von Helsper (2018a) der biographisch gewordene bzw. erworbene individuelle Habitus angeführt, der im Verlauf der Adoleszenz und danach ausgeformt wird (S. 121). Dieser kann den primären Herkunftshabitus „partiell transformieren oder auch negieren“ (S. 121), sich also „mehr oder weniger deutlich vom familiär erworbenen Herkunftshabitus entfernen“ (S. 122).

Als feldspezifische Habitusformen nennt Helsper (2018a) den Schüler*innenhabitus und den Lehrer*innenhabitus (S. 120). Der Schüler*innenhabitus wird während der Schulzeit u. a. in Peerbindungen erzeugt, setzt sich aber auch aus schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Familie zusammen (Helsper, 2018a, S. 123). Grundlage des Schüler*innenhabitus sind also grundlegende Bildungs- und Schulorientierungen der Herkunftsfamilie (Helsper, 2019, S. 57–58). Der Schüler*innenhabitus wiederum steht in wechselseitiger Beziehung zum eigen erworbenen individuellen Habitus. Der Lehrer*innenhabitus setzt sich aus fachlichen und pädagogischen Orientierungen zusammen. Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus sind als feldspezifische ‚Teil‘-Habitus Teil des Gesamthabitus (Helsper, 2018a, S. 123). Zwischen den verschiedenen Habitusformen kommt es besonders dann zu Spannungen, wenn die neuen Prägungen sich deutlich vom Herkunftshabitus unterscheiden (Helsper, 2018a, S. 123).

Der Lehrer*innenhabitus stellt insofern eine Besonderheit dar, als das Lehrpersonen, die ihn verkörpern/tragen, die Schule durchlaufen und einen

spezifischen Schüler*innenhabitus erworben haben. Dieser Schüler*innenhabitus ist generell kein Habitus der Schulfremdheit, sondern geht mit Schulkonformität und Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens einher. Hier nennt Helsper (2019) die Schüler*innenhabitus des *Status- und Leistungsstrebens* und der *schulischen Bildungsnotwendigkeit*, die überwiegend das Lehramt anstreben (S. 62). Weder der Schüler*innenhabitus *der Bildungsexzellenz* noch der Schüler*innenhabitus *der schulischen Bildungsfremdheit* würden den Lehrer*innenberuf ergreifen (S. 62). Lehrer*innen ist eine Orientierung der Schulfremdheit, aber auch der Bildungsexzellenz (diese Schüler*innen erreichen „fachliche Bestleistungen wie nebenbei und schöpfen damit die schulischen Spitzengratifikationen ohne Anstrengung ab" (Helsper, 2019, S. 60)) also eher fremd (Helsper, 2018a, S. 124; Helsper, 2019, S. 62).

Der Schüler*innenhabitus mit seinen grundlegenden schul- und bildungsbezogenen Orientierungen geht in den Lehrer*innenhabitus bzw. in seine Herausbildung ein (Helsper, 2018a, S. 124). Der Schüler*innenhabitus kann also als eine Vorform des Lehrer*innenhabitus gesehen werden. Dazu bemerkt Helsper (2019): „Mit diesen grundlegenden Orientierungen des Lehrer*innenhabitus sind zugleich implizite Bilder der Schülerinnen und Schüler verbunden, die für die Umsetzung dieser Lehrerorientierungen passförmig sind. Dem Lehrer*innenhabitus entspricht also der Entwurf dazu passförmiger Schülerorientierungen, also letztlich der Entwurf eines passförmigem Schüler-Alter-Egos als Repräsentanz des Schüler*innenhabitus im Lehrer*innenhabitus. Damit positionieren sich angehende Lehrkräfte entweder im Sinne der Fortschreibung oder der Revision implizit zugleich zum Schüler*innenhabitus der eigenen Schulzeit, also zu den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken, die sie selbst als Schülerin oder Schüler repräsentierten" (S. 57).

Nach Helsper (2018a) vollzieht sich die Herausbildung des Lehrer*innenhabitus in verschiedenen Schritten. Dazu gehören der Eintritt in das universitäre Feld mit fachlichen und fachdidaktischen Inhalten sowie Schulpraktika, das Referendariat und die Jahre der Noviz*innen- und Berufseingangsphase (Helsper, 2018a, S. 126). Während des Studiums eignet sich das Individuum neue Wissensbestände an und sammelt durch Praktika und erstes eigenes Unterrichten neue Erfahrungen mit dem schulischen Feld. Im Referendariat erhält das Individuum den Kolleg*innenstatus, erfährt Zusammenarbeit im Kollegium etc. und als Berufsnovize bzw. -novizin bilden sich eigene Orientierungen und Praxen heraus (Helsper, 2018a). Helsper (2018a) betont allerdings, dass der Schüler*innenhabitus im Lehrer*innenhabitus verankert ist: „Dem Lehrerhabitus entspricht also der Entwurf dazu passförmiger Schülerorientierungen,

also letztlich der Entwurf eines passförmigen Schüler-Alter-Egos als Repräsentanz des Schülerhabitus im Lehrerhabitus. Damit positionieren sich angehende Lehrkräfte entweder im Sinne der Fortschreibung oder der Revision implizit zugleich zum Schülerhabitus der eigenen Schulzeit, also zu den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken, die sie selbst als Schüler repräsentiert haben" (S. 127). Der Lehrer*innenhabitus ist also u.a. geprägt durch die eigene Bildungsbiographie der Lehrer*innen (Kamm, 2019, S. 42).[24]

Zusätzlich befinden sich Lehrer*innen in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen den Anforderungen des Systems auf der einen Seite und den eigenen Gestaltungsanteilen, geprägt durch ihren Habitus, auf der anderen Seite (Kamm, 2019, S. 42).

Ethnographische Studien zum Habitus in der Schule haben nach Kramer und Pallesen (2019) eine lange Tradition (S. 12). Studien zu Passungsverhältnissen sind mehrheitlich rekonstruktive Studien (Kamm, 2019, S. 40). Neben Forschung zum Lehrer*innenhabitus existiert auch Forschung zu Habitus berufsverwandter Gruppen, z.B. zum Berufsbild von Heilpädagog*innen (Sturm & Wagner-Willi, 2015), in der Forschung wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit an der Schule aufgrund professionshabitueller Differenzierungen teilweise kritisch betrachtet (Graf & Graf, 2008; Schröck, 2009; Wocken, 1996). Die Erforschung des Habitus mithilfe der Dokumentarischen Methode ist gängig (Bohnsack, 2017)

Bourdieu'sche These der kulturellen Passung

Passungsverhältnisse (zur Lebenswelt der Schüler*innen und ihrer Familien) / Klassenspezifische institutionelle Orientierungs- und Handlungsmuster

Schüler*innen sind von ihrer sozialen Herkunft geprägt, die sich auch im Aufwachsen und im Erziehungsstil der Eltern bemerkbar macht und schulische Folgen für die Kinder hat (z.B. Jünger, 2008, S. 55). Im Folgenden sollen Merkmale dieser von Herkunft geprägten Erziehungsstile vorgestellt werden.

24 Nach Helsper (2018b) ist die Fähigkeit, zum eigenen (Schüler*innen-)Habitus in Distanz treten zu können, aber auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität (S. 37).

Habitus und Erziehungsstil der Privilegierten – Distinktionsbemühungen und distinktiver Habitus der oberen sozialen Milieus

„Es handelt sich um eine ‚Distinktion', einen Unterschied im Sinne einer Kluft, die konstitutiv ist für das Selbst und die Art, wie man sich selbst sieht, und zwar immer im Vergleich zu den anderen – den ‚bildungsfernen' oder ‚unteren' Schichten etwa."
– Eribon, 2016, S. 98 –

Ziel dieses Habitus ist die Distinktion von den anderen Habitus, um die Erbfolge der Generationen zu sichern (Jünger, 2008, S. 93). Dies geschieht durch eine Aneignungsfähigkeit, die auf langwierigen Bemühungen und dem Umgang mit kultivierten Menschen beruht. Für die Aneignung wird vor allem Zeit benötigt, die den anderen Klassen nicht im gleichen Maße zur Verfügung steht wie den Privilegierten (Jünger, 2008, S. 92).

Kinder, die in diesem Habitus groß werden, demonstrieren eine große Erfolgssicherheit hinsichtlich ihrer Zukunft (Jünger, 2008, S. 92). Zwar werden an sie hohe Erwartungen in Bezug auf Schul- und Berufslaufbahn gestellt und Abitur, Studienabschluss und Karriere gelten als Selbstverständlichkeiten, dafür stehen ihnen aber ebenso Informationsquellen über karriererelevante Punkte sowie familiäre Ressourcen und Sicherheitsnetze zur Verfügung, auf die sie im Notfall zurückgreifen können (Hartmann, 2002, S. 129–130; Kiziak et al., 2011, S. 9). Kinder, die in diesem Habitus aufwachsen, können daher ruhiger und gleichzeitig risikobereiter agieren (Hartmann, 2002, S. 130, 2013, S. 56–57). Denn „wenn man schon als Kind eines größeren Unternehmers, eines Geschäftsführers, eines Chefarztes oder eines Professors gleichsam nebenbei im normalen Alltag mitbekommen hat, dass der Vater Anweisungen erteilt und nicht entgegennimmt, dass er die wichtigen Entscheidungen trifft und man ihm auch in der Öffentlichkeit durchweg mit Respekt begegnet, dann wird das den eigenen Umgang mit Einflussnahme und Macht prägen" (Hartmann, 2013, S. 59). Angehörige dieses Habitus erwarten von den Lehrer*innen respektvolles Auftreten auf Augenhöhe (Vester, 2013, S. 105).

Habitus und Erziehungsstil der mäßigprivilegierten Mittelschicht

Dieser Habitus[25] zeichnet sich durch einen Drang nach Erwerb und Anhäufung, vor allem von Wissen aus. Bildungsbeflissenheit und ausgeprägter Bildungseifer sind Kennzeichen dieses Habitus (Jünger, 2008, S. 89). Ziel ist das Dazugehören, der soziale Aufstieg (Aufstiegszielsetzung), der durch Haltungen wie Askese, Rigorismus und Rechtsgläubigkeit oft gelingt (Jünger, 2008, S. 89).

25 Eigentlich Plural, da Mittelschicht oft uneinheitlich und heterogen.

Was andere über einen denken, erscheint wichtig. Aufstiegsstrategien werden durch Begrenzung, Verzicht, Opfer, Eifer und Dankbarkeit realisiert (z. B. die Investition in die Schule, Sparen etc.). Damit einher geht eine ausgeprägte Hoffnung auf die Zukunft (Zukunftsorientierung). Bedürfnisbefriedigung wird zugunsten zukünftig erwarteter Befriedigungen zurückgestellt (Jünger, 2008, S. 90).

Dazu sind auch schon die Kinder der Mittelschichten in der Lage. Die Freizeit von Schüler*innen, die z. B. aus der Mittelschicht stammen, ist institutionalisiert und geprägt von zahlreichen Aktivitäten, die an den Interessen der Kinder ausgerichtet sind (z. B. Jünger, 2008, S. 55). Besonders ausgeprägt ist eine Orientierung an sprachlicher Kompetenz und eine damit zusammenhängende selbstbewusste Haltung, die sich vor allem in Diskussionen mit Erwachsenen, dem Stellen von Fragen und dem Aufstellen von Behauptungen äußert. Das Einbringen eigener Meinungen, das Angehört-Werden und das Ernst-genommen-Werden gehören ebenfalls dazu (z. B. Jünger, 2008, S. 55). Des Weiteren zeichnet sich der Erziehungsstil dadurch aus, mit Autoritätspersonen zu sprechen, Gespräche vorzubereiten und Anliegen vorzubringen sowie Druck auf diese auszuüben (z. B. Jünger, 2008, S. 56). Das Individuum wird ins Zentrum gestellt (Jünger, 2008, S. 93). Von klein auf wird den Kindern vorgelesen und mit ihnen über das Gelesene kommuniziert. Die Sprechweise ist dabei motivierend und aufbauend. Die Kinder sind gut auf den Schuleintritt vorbereitet (Nisbett, 2009, S. 89). Berufsperspektivisch trauen sich die Kinder zu, Berufspläne, die in Verbindung mit ihren Vorlieben und Interessen stehen, umzusetzen (z. B. Journalismus und Fotografie). Angehörige dieses Habitus erwarten von den Lehrer*innen Respekt und Hilfe zur Selbsthilfe (Vester, 2013, S. 106).

Habitus und Erziehungsstil der Nichtprivilegierten

„Glücklich die ‚Bescheidenen', die in ihrer Bescheidenheit im Grunde nicht mehr erstreben, als das, was sie haben, und gepriesen sei die ‚Sozialordnung', die sich hütet, sie ins Unglück zu stoßen,indem sie sie zu allzu ehrgeizigen Bildungsgängen verlockt, die weder ihren Fähigkeiten noch ihren Wünschen entsprechen!"
– Bourdieu & Passeron, 2007, S. 105 –

Dieser Habitus zeichnet sich durch einen Not-Geschmack aus, der durch einen (ursprünglichen) Mangel entstanden ist (Jünger, 2008, S. 87), und ist geprägt durch Entscheidungen für das Notwendige (‚das muss halt sein' oder ‚das ist nichts für uns', das Sich-Fügen in gegebene Anforderungen, den Willen zum Durchhalten-Müssen und Selbstbescheidung) (Bourdieu, 1987, nach Wigger, 2006, S. 113). Er ist funktionalistisch, zweckmäßig und pragmatisch. „Dieser

Habitus zeigt sich beispielsweise im Wunsch, relativ schnell eigenes Geld zu verdienen und selbständig zu werden. Ein solcher Verwertbarkeitsgedanke kann den Bildungshorizont von Arbeiterkindern deutlich einschränken“ (Stamm, 2019b, S. 20). „Dieser Not-Geschmack kann seinen Charakter behalten, selbst wenn der unmittelbare Mangel vorüber ist, er weist also durchaus eine hohe Resistenz auf“ (Jünger, 2008, S. 87). Dieser Habitus zeichnet sich auch durch einen tief verankerten Gegenwartsbezug (Gegenwartsorientierung) aus, denn die Nichtprivilegierten legen wenig Hoffnung in die Zukunft (Zukunftslosigkeit). Es wird mit unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung (Hedonismus) reagiert (Jünger, 2008, S. 92). Aspirationen hinsichtlich eines Aufstiegs existieren nicht; die Unterdrückung ist vielmehr akzeptiert worden (Jünger, 2008, S. 93).

Distinktionsversuche mit dem Ziel, sich von der Gruppe abzugrenzen, sind nicht gern gesehen (Konformitätsprinzip): „Nur der bestehende Lebensstil, die bestehende Sprache, etc. sind zulässig“ (Jünger, 2008, S. 88). Das Konformitätsprinzip behindert das individuelle Fortkommen und Aufsteigen des nichtprivilegierten Kindes. Ein Aufstieg wird seltener angestrebt (Jünger, 2008, S. 95). In höheren Schichten dagegen lernt das Kind dagegen, dass ein Aufstieg und ein Vorankommen gewünscht sind (Jünger, 2008, S. 95).

Kindern, die in diesem Habitus groß werden, sind oft geprägt von den klaren Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Erwachsenen versorgen die Kinder, geben Anweisungen, geben Beschränkungen vor und setzen Grenzen. Innerhalb dieser Grenzen können sich die Kinder allerdings sehr frei bewegen; d. h., dass das Leben sehr vom Kind selbst gesteuert und weniger stark organisiert ist (z. B. Jünger, 2008, S. 56). Im Gegenzug erwarten die Eltern Kooperation, die von Respekt und Unverzüglichkeit geprägt ist. Es finden keine Verhandlungen mit den Kindern statt. Die Androhung körperlicher Strafen ist möglich. Regelmäßige Gesprächsthemen sind der harte Arbeitstag und finanzielle Belastungen innerhalb der Familie, dementsprechend ist die Sprache funktional, klar, direkt, aber vergleichsweise wortkarg (z. B. Jünger, 2008, S. 56). Es wird weniger über ausgeübte Aktivitäten kommuniziert (Nisbett, 2009, S. 89). Wenn den Kindern vorgelesen wird, dann wird ebenfalls wenig über das Gelesene gesprochen. Der Wortschatz der Kinder ist dementsprechend bei Schuleintritt eingeschränkter als bei Kindern der oberen Klassen: „The professional parent speaks about 2,000 words per hour to the child, whereas the working-class parent speaks about 1,300. By the age of three, the child in the professional family has heard about 30 million words, and the child in the working-class family has heard about 20 million” (Nisbett, 2009, S. 86).

Das Verhältnis zu Vertreter*innen von Institutionen ist von Misstrauen, Unsicherheiten, Ängstlichkeit, Zurückhaltung, Passivität und Skepsis gegenüber akademischer Bildung geprägt (z. B. Jünger, 2008, S. 56; dazu auch Stamm, 2019b, S. 19). Auseinandersetzung mit Autoritätspersonen versucht man zu entgehen. In der Schule zeigen die Eltern wenig bis keine Präsenz. Die schulische Bildung der Kinder wird nicht als ihr Aufgabenbereich gesehen (z. B. Jünger, 2008, S. 57). Oft wird im Zusammenhang mit nichtprivilegierten Familien von Bildungsferne gesprochen (z. B. Kiziak et al., 2011, S. 9). Kiziak et al. (2011) ersetzen diesen Begriff durch den der Bildungssystemferne und verweisen darauf, dass in diesen Familien zwar „ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung vorhanden [ist], aber die Vertrautheit mit den tatsächlichen Regelungen und Optionen fehlt" (S. 9). „Die Lernenden wollen ‚an die Hand genommen' werden, um nach und nach mehr Selbstvertrauen zu entwickeln", so Vester (2013, S. 106). Berufsperspektivisch wird eher eine sichere Laufbahn angestrebt. Dieses Muster erschwert allerdings einen möglichen Bildungsaufstieg (Stamm, 2019b, S. 19).

Welche Erziehung vertritt die Schule?

Aus den unterschiedlichen Erziehungsstilen der dargelegten Habitus ergeben sich unterschiedliche, verschieden günstige Voraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten der aus ihnen stammenden Schüler*innen für den Schulbesuch (Jünger, 2008, S. 93). Dieser Primärhabitus von Schüler*innen wirkt sich also auf deren Bildungschancen aus. Besonders deutlich wird dies bei Werner Helsper (dazu z. B. 2020), der sich mit *Jugenden* in unterschiedlichen Schulwelten sowie deren Auswirkungen beschäftigt und in diesem Zusammenhang die Begriffe einer doppelten Privilegierung bzw. einer doppelten Benachteiligung prägt.

Mittelschichtsorientierung des Erziehungssystems und daraus resultierende Konsequenzen

„Der Lehrer brachte Schallplatten mit und spielte uns irgendwelche Ausschnitte vor.
Während die Bürgerkinder schwärmerische Mienen aufsetzten,
machten wir Arbeiterkinder hinter vorgehaltener Hand alberne Witze;
manchmal konnten wir uns auch gar nicht zusammenreißen,
schwätzten laut und prusteten vor Lachen.
All das trägt insgeheim dazu bei, dass jenen, denen es ohnehin schon schwerfällt,
den sozialen Anforderungen des Schulbetriebs in allen seinen Aspekten zu genügen,
das Gefühl gegeben wird, sie gehörten nicht dazu und seien dort irgendwie fehl am Platz."
– Eribon, 2016, S. 160 –

Der Erziehungsstil armer Familien und Arbeiterklassen ist für ihre Kinder mit schulischen Nachteilen verbunden, da die Förderung der Schule der Förderung und dem Erziehungsstil der Mittelklassen (und der privilegierteren Schichten) entspricht (z. B. Jünger, 2008, S. 57) und mit den Strategien der Mäßigprivilegierten übereinstimmt. Schüler*innen der Mittelschicht oder privilegierten Schicht können im Schulalltag an vorhandene Strukturen anknüpfen. Es besteht eine Vertrautheit mit dem System Schule (Jünger, 2008, S. 95). Demgegenüber steht der die *Funktion* fokussierende Habitus der Nichtprivilegierten, der im Gegensatz zum *Form* und *Funktion* unterscheidenden Habitus der Schule (auch: ästhetischer Habitus) steht. Letzterer entspricht dem Habitus der Privilegierten und Mäßigprivilegierten. Einige Beispiele sollen dies veranschaulichen:

- **Zukunftsgerichteter Charakter der Schule:**
  Die Schule hat einen zukunftsgerichteten Charakter (Jünger, 2008, S. 95). So ist die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub in der Schule eine zentrale Fähigkeit. Die Schule kann schließlich als eine einzige Vorbereitungsphase auf das Berufsleben verstanden werden (Jünger, 2008, S. 94). Aber auch die Aufmerksamkeit in den Stunden und das Erledigen von Hausaufgaben zählen dazu (Jünger, 2008, S. 95). Die Gegenwartsorientierung der Nichtprivilegierten steht im Gegensatz dazu.
- **Peerkulturelle Sanktionen:**
  In bildungsambitionierten und kulturorientierten Herkunftsmilieus bleiben peerkulturelle Sanktionen eher aus (Helsper & Hummrich, 2008, S. 54). Das Schüler*innenverhalten scheint angepasst an das Unterrichtsgeschehen, das vom Lehrer/von der Lehrerin vorgegeben wird: Mitschüler*innen werden nicht geärgert, der Unterricht wird nicht gestört, es wird engagiert am Unterricht teilgenommen (Meier, 2011, S. 47).
- **Sprache:**
  Ein erfolgreicher Bildungsweg ist eng mit einer ausdrucksreichen und differenzierten Sprache verbunden (Bourdieu, 2001, S. 30–31). Dabei muss jedoch mit Bourdieu (2001) auch beachtet werden, dass die Sprache, die in der Schule gesprochen wird („Schulsprache“), nicht für jedes Kind auch die „Muttersprache“ ist (S. 30). Nur bei denjenigen Schüler*innen, die aus privilegierteren Verhältnissen stammen, stimmt die Schulsprache auch mit der zuhause gesprochenen Sprache überein. Von Lehrer*innen wird besonders die Sprache der Schüler*innengruppe, die nicht die „Schulsprache“ beherrschen, als mangelhaft wahrgenommen (S. 368). Aufgrund ihrer besseren

sprachlichen Kompetenzen sind die Kinder der Mittelschicht in der Lage, kompetenter, strategischer mit den Lehrer*innen zu kommunizieren, Argumente hervorzubringen und diese durchzusetzen. Die Kinder der unteren Klassen dagegen, verfügen über einen kleineren Wortschatz und wenig Erfahrung im Diskutieren und Verhandeln (z. B. Jünger, 2008, S. 58). Dazu gehört beispielsweise auch, in der Schule nicht nur Leistung zu erbringen, sondern diese auch regelkonform zu präsentieren, also einen schulischen Code zu verstehen und sich daraufhin angemessen zu verhalten. Je nach individueller Lehrkraft können diese Anforderungen allerdings noch variieren (Bräu & Fuhrmann, 2015, S. 51).

- **Beteiligung der Eltern:**
  Des Weiteren erwartet die Schule die aktive Förderung durch die Eltern und deren Beteiligtsein am Bildungsprozess ihrer Kinder. Es liegt auch hier eine Passung zur Mittelschicht in mehreren Bereichen vor: Die Eltern der Mittelklasse suchen den Kontakt zu den Lehrer*innen (dazu auch Jünger, 2008, S. 58). Nach Stamm (2019) ist hier auch erwähnenswert, dass „Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern besonders gezielt und umfassend gefördert werden und dabei einen Habitus entwickeln können, der den schulischen Standards entspricht. Deshalb starten sie ihre Bildungslaufbahn mit deutlich besseren Startvoraussetzungen als Arbeiterkinder“ (S. 23). Melisa Erkurt, die in ihrem Buch *Generation Haram* (2020) von ihren Erfahrungen als Lehrerin berichtet, schreibt: „Ich habe in meinem Lehramtsstudium […] nicht gelernt, wie ich Schülerinnen wie Hülya unterrichte. Ich habe nur gelernt, wie ich Annas und Pauls unterrichte und mich dabei auf ihre zusätzliche Unterstützung von daheim verlassen“ (Erkurt, 2020, S. 17).

Nichtpassungen können damit einhergehen, dass sich Interaktionspartner*innen unwohl fühlen (Bourdieu, 2001, S. 202). In der Folge einer Habitusdifferenz kann es zu einer Passungskrise kommen (dazu auch Bremm et al., 2016, S. 333). Passungsverhältnisse können den Schulerfolg somit positiv beeinflussen oder limitieren, Bildungsprozesse anstoßen oder behindern und Konsequenzen für die Schullaufbahn haben (Kramer & Pallesen, 2019, S. 9). Van Ackeren et al. (2021) betonen, dass in der Konsequenz sogar gleiche Leistungen „vor dem Hintergrund der Differenz zwischen Schüler*innen- und Schulhabitus unterschiedlich bewertet“ werden können (S. 15).

Es kann demnach – auch mit Rückblick auf das Kapitel *Begabung* (7) – konkludiert werden, dass Schulerfolg nicht ausschließlich das Resultat natürlicher Begabungen ist, sondern ebenso herkunftsabhängig – also das Resultat einer

habituellen Passung – ist (Jünger, 2008, S. 94). „Die Schule vertritt und fordert also Qualitäten des Habitus der Mittelklasse, und wer mit solchen nicht ausgestattet ist, gerät in einen Kreislauf von Nachteilen“ (Jünger, 2008, S. 97).

Die Bourdieu’sche These der kulturellen Passung betrachtet also das Zusammenspiel von Schüler*innenhabitus und Schulkultur. Es besteht eine habituelle Nähe zur Schule (und den dort ansässigen schulischen Akteur*innen) – oder eben nicht. Es ist zu betonen, dass die genannten Passungsproblematiken von beiden Seiten (Schüler*innen und ihre Familien auf der einen Seite und Lehrer*innen auf der anderen Seite) unbewusst hervorgerufen werden (z. B. Kamm, 2019, S. 40). In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass der Habitus und die damit verbundenen Anforderungen, die Schule erfordert, implizit sind und von den Schüler*innen nicht ohne Weiteres erschlossen werden können (dazu auch Bräu & Fuhrmann, 2015, S. 52). Darüber hinaus haben diese Schüler*innen kaum die Möglichkeit, die von der Schule erwarteten Verhaltensweisen und Fähigkeiten in der Lebenswelt, in der sie aufwachsen, zu erwerben (van Ackeren et al., 2021, S. 32).

Ergänzend zu den herausgearbeiteten habituellen Passungsverhältnissen ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Passungsverhältnisse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auch von anderer Art geprägt sein können: „Stößt etwa eine vorwiegend räumlich denkende Schülerin auf einen eher sprachlich denkenden Lehrer, dann wird der von ihm stark verbal angebotene Unterrichtsstoff von ihr vielleicht weniger umfassend aufgenommen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 51).

Habitusmuster nach Lange-Vester (2015)

Einige Studien erkennen einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Lehrer*innen und ihren berufsbezogenen Einstellungen (dazu auch Kramer & Helsper, 2010), andere nicht (z. B. Kampa et al., 2011). Je nach eigener Milieuzugehörigkeit verbinden die Lehrer*innen auch unterschiedliche Vorstellungen von Bildung und haben unterschiedliche Erwartungen an ihre Schüler*innen (Lange-Vester, 2015, S. 361). Lebenspläne, Haltungen und Bildungsauffassungen werden hier „im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft“ gesehen (Lange-Vester, 2015 S. 362). Lehrer*innen orientieren sich an ihrem im Herkunftsmilieu erworbenen Klassenhabitus (Lange-Vester, 2015, S. 362). Zwar werden Lehrer*innen zusätzlich durch ihre berufliche Praxis sozialisiert, bringen aber Habitusmuster bereits in den Schulalltag mit und interpretieren vor diesem Hintergrund schulische Erfahrungen (Lange-Vester, 2015, S. 362).

In ihren Studien zum Habitus von Lehrpersonen arbeitet Lange-Vester (2015) drei Habitusmuster von Lehrer*innen heraus, die Habitusmuster *Eigenverantwortung und Integration*, *Emanzipation und Leistung* sowie *Ordnung und Disziplin* (Lange-Vester, 2015, S. 364), die im Folgenden vorgestellt werden sollen:

Lehrpersonen, die dem Habitusmuster der *Eigenverantwortung und Integration* zugeordnet werden konnten, entstammen den oberen bürgerlichen Milieus/Oberklassenmilieus der Traditionslinie der akademischen Intelligenz. Bildung wird von ihnen ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verstanden und benötigt ausreichend Zeit. Schüler*innen sollen eigenverantwortliches Handeln sowie kritisches Denken erlernen und eine selbstreflexive Persönlichkeit entwickeln (Lange-Vester, 2015, S. 365). Das Selbstverständnis dieses Habitusmusters gründet auf den eigenen fachlichen Kompetenzen (fachwissenschaftlich-politische Orientierung). Die Lehrpersonen nehmen eine sachliche und distanzierte Sicht auf die Schüler*innen ein, die mit dem Habitus der Distinktion – einer bewussten Abgrenzung von der Schüler*innenschaft – begründet werden kann, der allen Oberklassenmilieus gemeinsam ist. Ideale wie Integration und Chancengleichheit sind diesem Habitusmuster wichtig. Eine Isolierung von Schüler*innen aus gehobenen Herkunftsfamilien soll vermieden werden, es werden reformpädagogische Ansätze vertreten (Lange-Vester, 2015, S. 365).

Das Habitusmuster *Disziplin und Ordnung* findet sich vorwiegend im kleinbürgerlichen Milieu. Diesem Muster ist „Überschaubarkeit im Schulalltag wichtig, die auch vor Überforderung schützen soll“ (Lange-Vester, 2015, S. 366). Von den Schüler*innen wird das Einhalten von Ordnung und Disziplin sowie die Anerkennung der Lehrer*innen als Autoritätspersonen erwartet (Lange-Vester, 2015, S. 366). Hierarchien sind wichtig und bieten Schüler*innen und Lehrer*innen Orientierung (Lange-Vester, 2015, S. 366). Soziale Ungleichheiten sind naturgegeben und werden akzeptiert (Lange-Vester, 2015, S. 366).

Im Habitusmuster *Emanzipation und Leistung* ist die Meinung vertreten, dass durch Leistung widrige Herkunftsverhältnisse überwunden werden können. Lehrer*innen erwarten von Schüler*innen Bereitschaft zur Anstrengung und Verantwortungsübernahme für Erfolge und Misserfolge. Sie haben selbst einen anstrengenden Bildungsaufstieg hinter sich und erwarten eine eben solche Leistung von ihren Schüler*innen. „Ihr Selbstverständnis beziehen die LehrerInnen im beschriebenen Muster weniger aus ihren fachlichen Kompetenzen; sie verstehen sich vor allem als *PädagogInnen,* die die sozialen Beziehungen zu ihren SchülerInnen sowie deren soziales Umfeld sehr aufmerksam im Blick

haben“ (Lange-Vester, 2015, S. 366–367). Die persönliche Zuwendung zu den Schüler*innen ist stark ausgeprägt.

Zusammenfassend stellt Lange-Vester (2015) fest, dass „Vorstellungen und Ziele, die die LehrerInnen mit ihrem Beruf verbinden, im Einklang mit ihren eigenen, milieuspezifischen Schemata sind“ (S. 367). Das bedeutet, dass Schüler*innen, die aus eher weniger privilegierten Verhältnissen stammen, auf Habitusmuster treffen, die sich von ihren eigenen stark unterscheiden.

Die Frage nach der sozialen Herkunft der Lehrer*innen ist wichtig, um zu erfahren, an welchen milieuspezifischen Grundmustern die Lehrer*innen orientiert sind (z. B. Lange-Vester, 2015, S. 361). Die Frage wird sich deshalb auch im Interviewleitfaden des empirischen Teils dieser Arbeit widerspiegeln, denn nur so kann Wissen über den Habitus des Interviewpartners/der Interviewpartner*in generiert werden. So kann der Habitus z. B. als Erklärung herangezogen werden, wenn Schüler*innenverhalten unterschiedlich bewertet/eingeschätzt wird (dazu auch Graalmann, 2018, S. 97): „So kann zum Beispiel das gleiche Verhalten oder das gleiche Gut dem einen distinguiert erscheinen, dem anderen aufgesetzt oder angeberisch, dem dritten vulgär“ (Bourdieu, 1998b, S. 21).

Ostermann und Neugebauer (2021) konnten in ihrer Studie *Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden* jedoch nicht nachweisen, dass Schüler*innen, die von einer sozial ähnlichen Lehrkraft unterrichtet werden, besser lernen bzw. bessere Noten erzielen. Im Gegenteil würden sich Schüler*innen – unabhängig von ihrer eigenen Herkunft – besser von Lehrer*innen gefördert fühlen, die aus Nichtakademiker*innenfamilien stammten. Ostermann und Neugebauer (2021) betonen, dass allein die Herkunft von Lehrer*innen nicht zur Verminderung sozialer Ungleichheiten beitragen kann (dazu auch die Studie von Grissom & Redding, 2016 für die USA). Ostermann und Neugebauer (2021), verweisen aber auch darauf, dass die Ergebnisse möglicherweise dadurch zu erklären seien, dass die soziale Herkunft, also der primäre Habitus der untersuchten Lehrer*innengruppe, aufgrund einer Habitustransformation im Zuge des Studiums und der Berufstätigkeit irrelevant geworden sein könnte. Wichtiger sei wahrscheinlich die gegenwärtige soziale Position der Lehrer*innen (S. 277).

Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten bzw. verbindende Elemente aller Lehrer*innenhabitus. Lange-Vester (2015) stellt fest, dass Lehrer*innen Distanz zu unteren Milieus gemeinsam haben: Obwohl „sie milieuspezifisch verschiedene Haltungen einnehmen, die sie in unterschiedlichen Bewertungen und Erwartungen an ihre SchülerInnen zum Ausdruck bringen, […] wird sichtbar,

dass die Lehrpersonen über Milieugrenzen hinweg in ihrer Einschätzung der unteren Klassen übereinstimmen, deren Kultur sie als ausschließlich defizitär begreifen" (S. 360, Abstract).

Konsequenzen

Lehrer*innen – oft mit einem hohen kulturellen und einem kleinen ökonomischen Kapital ausgestattet – entstammen tendenziell der Mittelschicht und sind schulisch, aufgrund ihres akademischen Abschlusses, selbst insgesamt sehr erfolgreich gewesen. Demnach – dies ist in diesem Kapitel herausgearbeitet worden – repräsentieren sie nicht ihre gesamte Schüler*innenschaft, sondern nur Teile dieser (Jünger, 2008, S. 96). Ihre Denkmuster sowie ihr Sprachgebrauch unterscheiden sich stark von Schüler*innen aus nichtprivilegierten Milieus. Dies kann dazu führen, dass es ihnen schwerfällt, die Situation nichtprivilegierter Schüler*innen nachzuvollziehen (Jünger, 2008, S. 97). Daraus können, unter Umständen, *Abstoßungsverhältnisse* resultieren. Lange-Vester (2015) arbeitet zudem eine Defizitperspektive der Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen heraus (S. 367–370). Bremm et al. (2016) plädieren dafür, „Lehrkräfte dahingehend weiterzubilden, den schulischen Habitus und den der Schülerinnen und Schüler systematisch mit Blick auf mögliche Passungsprobleme und nicht beachtete Ressourcen auf Schülerinnenseite[26] zu reflektieren und Handlungsstrategien von Lehrkräften weiterzuentwickeln" (S. 335).

„Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich auf verschiedene Milieus
und Habitusformen einstellen."
– Vester, 2013, S. 101 –

An dieser Stelle könnte das Konzept der Habitussensibilität, besonders zukünftig, eine größere Rolle spielen. Habitussensibilität „erwartet [...] von Fachkräften, die sich als Mitglieder einer Profession begreifen, dass diese in der Lage sind, sich den Habitus des zu beratenden und begleitenden Gegenübers verstehend zu erschließen und in ihrem Handeln zu berücksichtigen" (Kubisch, 2014, S. 103). 2014 bezeichnet Sonja Kubisch Habitussensibilität noch als „eine vage Idee" (S. 103) und fragt, ob und wie sich Habitussensibilität realisieren lässt und wo Habitussensibilität gefragt ist (S. 117): „Wo Fachkräfte mit der Vielfalt und Ungleichheit von Lebenshintergründen und Erfahrungen der Klientel in Kontakt kommen, welche im Zusammenhang mit verschiedenen Kategorien so-

26 Es wird angenommen, dass an dieser Stelle versehentlich nicht gegendert worden ist.

zialer Differenz (bspw. Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion) stehen, so dürfte die Art und Weise, *wie* [Hervorhebung im Original] Fachkräfte mit dieser sozialen Differenz umgehen bzw. wie sie soziale Differenz in ihrem Handeln (re-)produzieren, von zentraler Bedeutung sein" (Kubisch, 2014, S. 117).

In Bezug auf Schule bedeutet dies, dass sie, wenn sie „ihren Bildungsauftrag erfüllen und am Prinzip der Chancengleichheit festhalten möchte, [...] in der Lage sein [muss], die Habitus von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus anzusprechen" (Alkemeyer, 2006, S. 135).

Das hier ein wechselseitiges Verhältnis besteht, und auch die Haltungen von Schüler*innen Einfluss auf die Gestaltung ihrer eigenen Schullaufbahn haben, zeigt Liegmann auf. Liegmann, die für ihre Studie *Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse* (2008) Schulformwechsler*innen, darunter Aufsteiger*innen und Absteiger*innen zu deren subjektiven Haltungen zum Schulformwechsel befragte und daraus neun verschiedene Perspektivtypen formulierte, vermutet, dass sich auch „die Haltung[en], die die Schülerinnen und Schüler einnehmen, [...] möglicherweise auf die weitere Gestaltung ihrer Schullaufbahn auswirken" (Liegmann, 2008, S. 207). Czerwenka (1990) spricht ebenfalls von einem positiven Zusammenhang von Leistung und Schulzufriedenheit (S. 144). Schüler*innen, die beispielsweise einen Schulformabstieg als Scheitern interpretierten, so Liegmann, fühlten sich bereits in unteren Klassenstufen gesellschaftlich ausgegrenzt, perspektivlos und sahen einen Schulabstieg als ein Zeichen für geringe Chancen auf einen ökonomisch absichernden Beruf (Liegmann, 2008, S. 209). Die als *angepasst* typisierten Schüler*innen dagegen, zu denen sowohl Ab- als auch Aufsteiger*innen gehörten, stünden dabei auf der „*Gewinnerseite* [Hervorhebung im Original] des Prozesses Schulformwechsel" (Liegmann, 2008, S. 210). Diese charakterisiert Liegmann dadurch, dass sie sich gut in die Klassengemeinschaft einlebten, sich dort besser (als in der vorherigen Klassengemeinschaft) integriert fühlten und den Schulformwechsel dadurch als entlastend erlebten (Liegmann, 2008, S. 208–209). Liegmann (2008) merkt in ihrer Arbeit kritisch an, dass für Selektionsentscheidungen, speziell für diejenigen, die Schulformwechsel betreffen, von Lehrer*innen primär schulische Leistungen herangezogen würden (S. 216). Schlechtere Noten, die zu einem Schulformformwechsel führten, würden aber, aus Schüler*innenperspektive, oft auch durch leistungsfremde Ursachen wie Mobbing, Ausgrenzung oder schulische und familiäre Interaktionen begünstigt. Diese würden durch einen Schulformwechsel nicht immer verbessert (Liegmann, 2008, S. 217): „Man muss sich folglich fragen, ob sich durch einen Schulformwechsel tatsächlich eine Verbesserung der Lage für die Schülerinnen

und Schüler ergibt, oder ob diese Ursachen nicht weiterhin bestehen“ (Liegmann, 2008, S. 217). LIEGMANN (2008) folgert, dass Schulformwechsel insofern „nicht nur eine Reaktion auf eine schulische Leistung, sondern Ausdruck der jeweils individuellen Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern“ (S. 217) sind, und macht deutlich, dass „die jeweils individuellen Bedingungen, die sich durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf individueller, familiärer sowie institutioneller Ebene ergeben, maßgeblich zur subjektiven Perspektive auf einen Schulformwechsel beitragen“ (S. 220).

Für den weiteren Teil der vorliegenden Arbeit wird der in Abbildung 10 dargestellte Zusammenhang angenommen. Demnach hat der professionelle Lehrer*innenhabitus, der sich aus verschiedenen Teilhabitus (u. a. geprägt durch die Berufsbiographie der Lehrer*innen) zusammensetzt, zusammen mit weiteren Faktoren des Lehrer*innenberufs (u. a. Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln), die in Wechselwirkungen mit Schulsystem und Gesellschaft stehen, Auswirkungen auf die Begabungsvorstellungen sowie die Vorstellungen von Förderungs- und Stipendienwürdigkeit der Lehrer*innen.

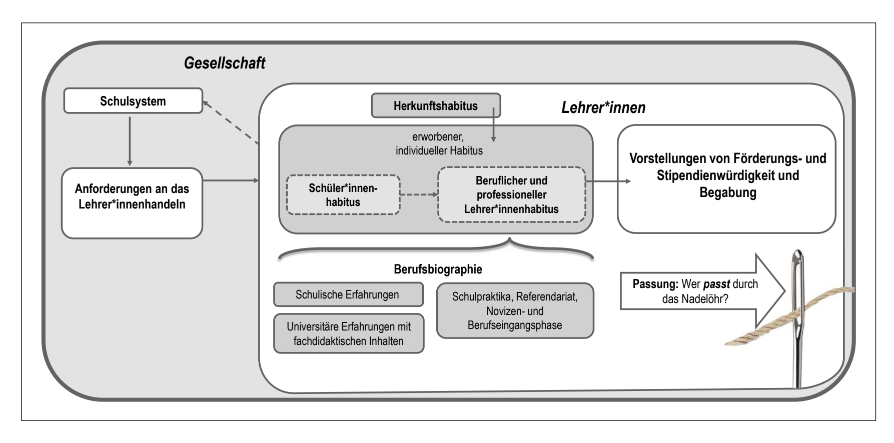


Abbildung 10: *Entstehungsfaktoren eines professionellen Lehrer*innenhabitus (eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper (z. B. 2018a))*

Teil III:
Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen

10 Ansatz der NRW-Talentförderung

Bildungserfolg ist in Deutschland insgesamt stark von der sozioökonomischen Herkunft des Individuums abhängig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018; dazu auch Isserstedt et al., 2010, S. 9). Dem gesellschaftspolitischen Interesse an Chancengerechtigkeit in Deutschland folgend, stellt sich die Frage, wie Bildungserfolg unabhängig vom familialen Hintergrund ermöglicht werden könnte. Das langfristige Ziel, Chancenungleichheit durch sozioökonomische Benachteiligung zu überwinden, verfolgt auch das Programm NRW-Talentscouting. Die vorliegende Dissertationsschrift ist in der Tätigkeit der Autorin/Forscherin als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am *NRW-Zentrum für Talentförderung* der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen entstanden. Das Programm NRW-Talentscouting und das am *NRW-Zentrum für Talentförderung* angesiedelte Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente* werden im Folgenden vorgestellt.

10.1 Das Programm NRW-Talentscouting

„Wie sind […] die herausragenden Schulnoten einer Bewerberin
aus gutbürgerlichem Hause zu bewerten, wenn ein Aspirant aus sogenannten b
ildungsfernen Schichten nur durchschnittliche Ergebnisse aufweist?“
– Verheyen, 2018, S. 208 –

Mit dem 2011 entstandenen und mittlerweile in den Oberstufen von rund 400 Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien etablierten NRW-Talentscouting[27] erhalten die Lehrer*innen eine Möglichkeit, gezielt Schüler*innen auszuwählen und an die an der Schule tätigen Talentscouts (m/w/d) zu empfehlen, die die Schüler*innen ergebnisoffen und individuell zur Studien- und Berufswahl beraten sowie langfristig begleiten und bei der Umsetzung ihrer Bildungsentscheidungen unterstützen (Kottmann, 2019, S. 205–207; dazu auch Helbig et al., 2021, S. 4; Kottmann & Yilmaz, 2013; Kottmann & Meetz, 2019; Semercioglu et al., 2017) (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). „Die Beratung erfolgt in der Regel auf dem Schulgelände, wobei Häufigkeit und Inhalt vom Beratungsbedarf der Schüler*innen abhängen“ (Helbig et al., 2021, S. 4).

27 Stand: Juni 2022.

Die Talentscouts[28] versuchen dabei, Begabungsreserven zu aktivieren, indem sie auch Kontext und Lebensrealität der Schüler*innen, also u. a. intensive außerschulische Interessen, aber ebenso den sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Schüler*innen betrachten und weitere Leistungsbereiche jenseits einer Schulnotenerfassung, beispielsweise eine Mehrsprachigkeit des Kindes (dazu auch Uslucan, 2011), einbeziehen wollen (dazu auch das vergleichbare Konzept der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit bei Grunwald & Thiersch, 2018). Ebenso erhalten die Lehrer*innen an den Kooperationsschulen des Talentscoutings die Möglichkeit, Empfehlungen für Stipendien oder andere Förderprogramme auszusprechen, u. a. für das seit 2016 am *NRW-Zentrum für Talentförderung* in Gelsenkirchen angesiedelte Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente* (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b).

Das Programm möchte damit auf den vorherrschenden engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, auf die zunehmend heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innenschaft (Sievers, 2012, S. 288) sowie auf den hohen Bedarf an Ausbildungs- und Berufsberatung seitens der Schüler*innen (Vodafone Stiftung Deutschland, 2014, S. 4; dazu auch Isserstedt et al., 2010, S. 461) reagieren. Besonders Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen fehlt es oft an den Möglichkeiten einer sicheren Informationsbeschaffung – fehlende finanzielle Ressourcen sind meist zweitrangig (Stamm, 2019b, S. 25). Stamm fordert deshalb, (Berufs-)Beratung gezielt auf Schüler*innen aus nichtakademischen Elternhäusern und auf Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen und ihre Familien auszurichten. Dies beabsichtigt auch das NRW-Talentscouting und versucht, wie Stamm (2019b) vorschlägt, die speziellen Herausforderungen dieser Schüler*innengruppe einzubeziehen und mögliche Zweifel von Schüler*innen, geringes Selbstbewusstsein sowie grundsätzliche Fragen in den Beratungsablauf einzuplanen (S. 26). Der Fokus soll nicht auf Probleme, sondern auf eine Entwicklungsunterstützung gelegt werden (Stamm, 2019b, S. 26). Damit möchte das NRW-Talentscouting mit den Talentscouts Ansprechpartner*innen in Form *sozialer Pat*innen* bieten, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen oft fehlen (Kottmann & Meetz, 2019; Miethe, 2017, S. 696). „Im deutschen Kontext ist das Programm einzigartig“ (Helbig et al., 2021, S. 4).

Darüber hinaus beabsichtigt das staatliche Angebot, neue Denkweisen in Organisationen anzustoßen sowie Schulen und Lehrer*innen in ihrer Arbeit zu

28 „Das NRW-Zentrum für Talentförderung bietet seit dem Jahr 2016 die einjährige, berufsbegleitende zertifizierte Weiterbildung zum NRW-Talentscout […] an, die alle Talentscouts der 17 Hochschulen verpflichtend durchlaufen (Kottmann & Meetz, 2019, S. 163).

unterstützen. 2021 sind mehr als 70 hauptamtlich beschäftigte Talentscouts in NRW tätig. 17 nordrhein-westfälische Fachhochschulen und Universitäten nehmen am Talentscouting teil. Bislang nutzten etwa über 40.000 Schüler*innen[29] die Angebote des NRW-Talentscoutings, das eine heterogene Schüler*innenschaft ansprechen möchte (Kottmann, 2019, S. 210). Eine Untergruppe innerhalb dieser breiten Zielgruppe stellen die besonders begabten Schüler*innen dar (für eine ausführliche Beschäftigung mit dem Begabungsbegriff siehe Kapitel 7.2).

„Die individuelle Programmteilnahme ist freiwillig und steht allen Interessierten offen. Zusätzlich laden Lehrkräfte an den Schulen gezielt geeignete junge Personen zur Programmteilnahme ein, um eine gute Passung zwischen den Teilnehmenden und den Programmzielen herzustellen“ (Helbig et al., 2021, S. 4). Besonders die Lehrer*innen an den Kooperationsschulen des NRW-Talentscoutings sind also dazu aufgerufen, auf Schüler*innen aufmerksam zu werden, die potenzielle Kandidat*innen für das Talentscouting, das Stipendienprogramm *RuhrTalente* oder weitere Förderprogramme wären (Kottmann, 2019; Kottmann & Meetz, 2019). Ihnen kommt – besonders an den Schulen im nördlichen Ruhrgebiet – eine Flaschenhalsfunktion zu (Kriegesmann, 2018, S. 49). Einige dieser Lehrer*innen sind in der Vergangenheit[30] besonders dadurch aufgefallen, dass sie vermehrt und besonders engagiert Empfehlungen für das *RuhrTalente*-Stipendienprogramm ausgesprochen haben.

Wie in Kapitel 6 bereits festgestellt worden, führen auch Helbig et al. (2021) an, dass „bislang belastbare Studien zur Wirksamkeit [von] Bildungsprogramme[n] im deutschen Kontext [wie dem Talentscouting] im Allgemeinen […] fehlen“ (S. 10). Im Rahmen der Studie *Zukunfts- und Berufspläne nach dem Abitur* (ZuBAb; Überblick bei Pietrzyk et al., 2019) ist eine erste Wirkung des Programms festgestellt worden. Anhand von Daten von 1064 Teilnehmenden, die etwa 1,5 Jahre nach Erwerb des Abiturs erhoben worden und mit denen einer Schüler*innengruppe verglichen worden sind, die nicht am Programm teilgenommen haben, konnte nachgewiesen werden, „dass das Programm die Studienaufnahme von Personen, deren Eltern nicht studiert haben, in einem erheblichen Maße, nämlich um 8 Prozentpunkte, fördert. Insgesamt reduziert das Programm Ungleichheiten bei der Studienaufnahme um 15 Prozentpunkte“ (Helbig et al., 2021, S. 2; dazu auch Erdmann et al., 2022). Diese Ungleichheitsreduzierung ist auf den positiven Einfluss des Programms auf Passungsverhältnisse zwischen Leistungsniveau und Bildungsentscheidung

29 Stand: April 2023

30 Seit Beginn des Programmstarts.

zurückzuführen (Helbig et al., 2021, S. 2; Erdmann et al., 2022). Helbig et al. (2021) vermuten, dass das NRW-Talentscouting „unabhängig von der konkreten Wahl des nachschulischen Bildungswegs dazu beigetragen hat, dass die jungen Erwachsenen über mehr Informationen zu verschiedenen Bildungswegen verfügen und ihre Bildungsalternativen auch 1,5 Jahre nach Erwerb des Abiturs stärker reflektieren als Personen, die nicht am Programm teilgenommen haben“ (S. 9). Das NRW-Talentscouting erreicht damit ein zentrales Programmziel und trägt dazu bei, Bildungsdisparitäten abzubauen (Helbig et al., 2021, S. 6; Erdmann et al., 2022, S. 15). Zukünftige Analysen sollen weitere Auskünfte über langfristige Effekte des Programms auf den nachschulischen Bildungsverlauf geben (Helbig et al., 2021, S. 2, S. 11). 2023 hat das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium beschlossen, das NRW-Talentscouting weiter auszubauen. Mit den zur Verfügung gestellten Mitteln werden etwa 100 Talentscouts an 550 bis 600 Schulen in ganz NRW Schüler*innen insbesondere aus weniger privilegierten Verhältnissen bei der individuellen Berufsorientierung begleiten.

10.2 Das Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente*

> „Mit dem Hinweis auf vier kleine Geschwister, die nach der Schule betreut wurden, weil die Mutter ganztags berufstätig und der Vater abwesend war, empfiehlt sich ein Kandidat mit hoher Wahrscheinlichkeit genauso – wenn nicht sogar noch mehr. Das Argument sollte dann freilich nicht sein, soziale Kriterien *statt* [Hervorhebung im Original] Leistung gelten zu lassen und dem Spross aus prekären Verhältnissen aus Mitleid den Vorrang zu lassen. Nein, die Übernahme von Erziehungsfunktionen ist selbst eine enorme Leistung, die den Aspiranten in vielem trainiert und für vieles gewappnet haben dürfte. Und für gute Schulnoten, wenn niemand in der Familie bei den Hausarbeiten helfen konnte, gilt das ebenso. Kurz: Der Kandidat scheint ausgesprochen leistungsstark zu sein. *Deshalb* [Hervorhebung im Original] sollte man ihn nehmen.“
> – Verheyen, 2018, S. 208 –

Zielgruppe, Förderlogik und Inhalte

Mit über aktuell[31] 500 aktiven Stipendiat*innen und etwa 2000 vergebenen Stipendien seit 2016 ist *RuhrTalente* das größte regionale Schüler*innensti-

31 Stand: Juni 2022; weitere Informationen zum Stipendienprogramm *RuhrTalente* können unter http://ruhr-talente.de/ abgerufen werden (letzter Zugriff am 18.06.2022).

pendienprogramm Deutschlands (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Das Programm wird dauerhaft vom nordrhein-westfälischen Schulministerium und der RAG-Stiftung als Ankerstiftung finanziert. Das Schüler*innenstipendienprogramm richtet sich an Schüler*innen aller Schulformen, die mindestens die achte Klasse besuchen (30 % der *RuhrTalente* besuchen die Sekundarstufe I, 70 % die Sekundarstufe II), gute Schulnoten vorweisen, sich bereits ehrenamtlich engagieren oder Interesse an ehrenamtlichen Engagement bekunden und aus Familien ohne (akademische) Vorbilder stammen oder mit familiären Herausforderungen konfrontiert sind und somit der Zielgruppe des NRW-Talentscoutings weitgehend entsprechen (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b).

Das Stipendium ist konzeptionell so angelegt, dass Schüler*innen möglichst langfristig (bis zum Schulabschluss) durch ideelle Förderung unterstützt werden sollen, die sich aus einem Bildungsprogramm, bestehend aus fünf Handlungsfeldern in den Bereichen *Orientierung schaffen*, *praktische Erfahrungen sammeln*, *Politik und Gesellschaft gestalten*, *Kultur erleben* und *Fachkenntnisse erwerben und vertiefen,* zusammensetzt. Das Programm wird vorwiegend durch Workshops, Seminare, kulturelle Veranstaltungen und Exkursionen – darunter auch Sprachreisen – realisiert.[32]

Bei Bedarf können auch Sachleistungen wie die Bereitstellung digitaler Endgeräte (z.B. Tablets, Laptops oder Drucker), Bücher und Lernmaterialien oder Nachhilfestunden beantragt werden. Persönliche Beratungsgespräche (in Bildungs- und Ausbildungsfragen) sowie ein (kostenloses) Ticket für den öffentlichen Personennahverkehr gehören ebenfalls zum Programm. Das Stipendienprogramm *RuhrTalente* kann als eine Enrichmentmaßnahme für die Zielgruppe gesehen werden, da es den teilnehmenden Schüler*innen ergänzend zu den Tätigkeiten der Schule Angebote im Bereich der Berufs- und Studienorientierung, im Bereich Politik und Gesellschaft, im Bereich Kultur und im Praxisbereich ermöglichen möchte sowie die Vertiefung von Fachkenntnissen anstrebt. Eltern der Stipendiat*innen werden versucht einzubeziehen, indem diesen beispielsweise die Gelegenheit gegeben wird, ihre Kinder zu Rahmenveranstaltungen, etwa der festlichen Aufnahmefeier ins Stipendienprogramm, zu begleiten.

Zahlen und Daten

Das Stipendium wächst mit seiner Stipendiat*innenzahl. Während *RuhrTalente* im November 2016 mit der Aufnahme von 50 Stipendiat*innen startete,

32 Fünf Veranstaltungen pro Schuljahr sind Pflicht (eine Veranstaltung pro Handlungsfeld).

waren *RuhrTalente* im Herbst 2019 mit über 250 Stipendiat*innen das größte Schüler*innenstipendienprogramm Nordrhein-Westfalens. Bis heute hat sich die Anzahl der Stipendiat*innen (seit 2016) verzwölffacht. Die Stipendiat*innenschaft stammt aus fast 200 verschiedenen Schulen, wobei die Schulform der Gesamtschule dominiert, aus der 43 % aller Stipendiat*innen stammen. Gymnasiast*innen sind mit 28 % vertreten, Berufskollegschüler'*innen machen 14 % der Stipendiat*innenschaft aus. Der weitere Teil setzt sich aus Realschüler*innen (11 %), Sekundarschüler*innen (1 %) und Hauptschüler*innen (1 %) zusammen. Bewerbungen kommen dabei von über der Hälfte aller rund 560 weiterführenden Schulen im Ruhrgebiet.[33]

An das *RuhrTalente*-Stipendium ist seit 2020 ein *RuhrTalente*-Alumni-Programm angedockt, das u. a. durch Mentoring, Beratung, Veranstaltungen und Weiterqualifizierung zur Vernetzung beitragen möchte. Im Frühjahr 2021 ist darüber hinaus der Grundstein für *NRWTalente* gelegt worden.[34] In diesem Zusammenhang wurden zwei weitere regionale Talentzentren etabliert, um aus dem NRW-Talentscouting heraus regionale Schüler*innenstipendienprogramme in einem einheitlichen Rahmen zu ermöglichen.

Bewerbung und Empfehlungsschreiben

Schüler*innen, die sich für das Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente* bewerben, sind dazu aufgefordert, ihrer Bewerbung ein Empfehlungsschreiben beizulegen, das von einem Lehrer/einer Lehrerin, einem Talentscout oder sonstigen Förderinnen und Förderern, z. B. von Sozialarbeiter*innen oder (Sport-)Trainer*innen, verfasst werden kann (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Die Mehrheit der Empfehlungsschreiben wird jedoch von Lehrer*innen, seltener von sonstigen Akteur*innen, verfasst. Das Empfehlungsschreiben gilt als wichtiger Bestandteil der Bewerbung; ihm kommt im Auswahlverfahren – neben weiteren Dokumenten wie dem Bewerbungsbogen, dem Motivationsschreiben und dem aktuellen Schulzeugnis – eine wichtige Bedeutung zu. Die Empfehlenden sind dazu aufgefordert, im Empfehlungsschreiben (Umfang von einer halben bis einer DIN-A4-Seite) ein umfassendes Bild der Bewerberin/des Bewerbers zu erstellen, in dem neben der Einschätzung der Persönlichkeit, der Beschreibung der Interessen, der Engagements und der Leistungsorientierungen auch der Lebenskontext der Schülerin/des Schülers geschildert wird.

---

33 Es handelt sich um interne, nicht veröffentlichte Daten.

34 Aktueller Stand und Pressemitteilungen sind unter https://www.nrw-talentzentrum.de/newsroom/presse/pressemitteilungen/ abzurufen (letzter Zugriff am 18.06.2022).

Die Anzahl an Empfehlungen, die für *RuhrTalente* ausgesprochen worden sind, hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Während im Jahr 2018 insgesamt 246 Empfehlungen ausgesprochen worden sind, waren es im Jahr 2019 bereits 440 und im Jahr 2020 633 Empfehlungen. Ein Großteil der empfohlenen Schüler*innen besuchte die Sekundarstufe II (im Jahr 2020 waren dies 554 Sek-II-Empfehlungen, nur 79 Empfehlungen wurden für die Sek I ausgesprochen). Dieses Verhältnis gleicht dem der Vorjahre 2018 (212 zu 34) und 2019 (378 zu 62).[35]

Die Anzahl der Schulen, an denen Lehrer*innen Empfehlungen aussprechen, wächst ebenfalls. Im Jahr 2020 sind Empfehlungen von insgesamt 271 Schulen eingegangen, in den Jahren 2018 und 2019 waren es 160 bzw. 219 Schulen.[36] Die Lehrer*innengruppe, die in der Vergangenheit[37] dadurch aufgefallen ist, dass sie vermehrt[38] Empfehlungsschreiben für Schüler*innen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* verfasst hat, steht im Fokus dieser Arbeit und wird näher untersucht.

Bei den Gutachten für das Stipendienprogramm *RuhrTalente*, die in gedruckter Form vorliegen, handelt es sich um den Dokumententyp des internen Dokuments (Salheiser, 2014, S. 813). Da die Gutachten nicht für eine wissenschaftliche Nutzung bzw. Auswertung erstellt und gesammelt worden sind, handelt es sich um sogenannte prozessproduzierte Daten, die im Rahmen der Tätigkeit der Organisation, in diesem Fall des Stipendienprogramms *RuhrTalente*, gesammelt worden sind (Bick & Müller, 1984, S. 123).

Schüler*innen, die die folgenden Kriterien erfüllen[39] (siehe Tabelle 1), können sich für das Stipendienprogramm bewerben:

35 Es handelt sich um interne, nicht veröffentlichte Daten.

36 Es handelt sich um interne, nicht veröffentlichte Daten.

37 Seit Beginn des Programmstarts.

38 Mindestens drei oder mehr Empfehlungsschreiben.

39 Förderkriterien des Programms, die auch unter https://ruhrtalente.de/vorschlagen/ abgerufen werden können (letzter Zugriff am 18.06.2022).

Tabelle 1: Förderkriterien des Stipendienprogramms RuhrTalente (in Anlehnung an die auf der Website www.ruhrtaltente.de genannten Kriterien)

- Wohnort oder Schulort im Ruhrgebiet
- ab der achten Klasse, unabhängig von der Schulform
- Schulbesuch noch für mindestens 1,5 Schuljahre
- Lernen und Bildung nehmen einen hohen Stellenwert ein
- überzeugende schulische Leistungen
- Herkunft aus einem Nichtakademiker*innenhaushalt
- fehlende/mangelnde familiäre Unterstützung in Hinblick auf schulische Belangeoder in Hinblick auf die Berufs- oder Studienorientierung
- familiäre Verpflichtungen oder eine häusliche Lernumgebung, die es nicht ermöglicht, sich so intensiv um die Schule zu kümmern wie gewünscht
- ein bestehendes ehrenamtliches Engagement innerhalb oder außerhalb der Schule oder ein Interesse daran, ehrenamtlich tätig zu werden

Anhand der eingereichten Dokumente findet eine Vorauswahl der Bewerber*innen statt, die im nächsten Schritt des Auswahlverfahrens zu einem Auswahlgespräch mit einer Jury eingeladen werden (Stipendienkultur Ruhr (o. J.), S. 14).

Zusammenfassend und für die vorliegende Forschung von Bedeutung, kann festgehalten werden, dass sich das Stipendienprogramm *RuhrTalente* – trotz der gezielten Schwerpunktsetzung auf eine Stipendiat*innenschaft aus vorwiegend nichtakademischen Elternhäusern sowie auf eine vorwiegend ideelle Förderung der Stipendiat*innenschaft – nicht grundlegend von anderen Stipendienprogrammen unterscheidet, die beispielsweise ebenfalls oft darum bemüht sind, eine heterogene Schüler*innenschaft zu fördern und, meist zusätzlich zur materiellen Förderung, ideelle Programme anbieten. Das Stipendienprogramm *RuhrTalente* kann demnach beispielhaft für andere Stipendienprogramme betrachtet werden. Dennoch müssen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung anschließend vor dem Hintergrund der Auswahlkriterien des Stipendienprogramms kritisch reflektiert werden.

11 Vorstudie des Forschungsvorhabens

Um eine Fragestellung für die vorliegende Arbeit zu generieren und einen Überblick über die Implementierung des NRW-Talentscoutings an den Kooperationsschulen zu erhalten, sind im Winter 2018/2019 insgesamt neun sondierende Einzelinterviews mit Lehrer*innen an Gesamtschulen und Gymnasien der Standorttypen 4 und 5 sowie Berufskollegs im Ruhrgebiet geführt worden. Die Untersuchungspartner*innen fungieren neben ihrer Tätigkeit als Fachlehrpersonen als *Koordinator*innen des NRW-Talentscoutings*, stehen also in direktem Kontakt zu dem an der Schule tätigen Talentscout und den am Talentscouting teilnehmenden Schüler*innen. Der Zugang zu den Untersuchungspartner*innen erfolgte durch die an der Schule tätigen Talentscouts. Die geführten Interviews orientierten sich am Verfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel und Reiter (2012) und dienten der Erschließung des Forschungsfeldes sowie der Entwicklung einer Fragestellung für das Dissertationsvorhaben.

Der Leitfaden diente als Orientierungshilfe im Interview und enthielt erzählgenerierende Fragen zur konkreten Tätigkeit der Lehrperson als *Koordinator*innen des NRW-Talentscoutings*, zur Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur*innen in der Schule, zur Integration des *NRW-Talentscoutings* an der Schule sowie vor allem zum Verständnis von *Talent* seitens der Lehrperson. Dieses Themengebiet des Leitfadens behandelte besonders die Diagnostik und darauffolgende Unterstützung von ausgewählten *Talenten* durch die Lehrperson. Während der Interviews wurde den Untersuchungspartner*innen die Möglichkeit gegeben, eigene Themen und längere Erzählpassagen einzubringen sowie subjektiv Erlebtes zu äußern. Der Leitfaden forderte die Lehrer*innen zudem mehrfach zu Fallschilderungen auf. Die Interviews wurden aufgenommen und transkribiert, die Länge der Interviews variierte zwischen 26 und 65 Minuten. Fallzusammenfassungen für alle Interviews mit der Voranstellung von Mottos sind geschrieben worden.

Neben Erkenntnissen zu allgemeinen Erfahrungen mit der Implementierung des Talentscoutings an Schulen zeichnet sich in der Vorstudie ein interessanter Aspekt zur Schüler*innenauswahl für das *NRW-Talentscouting* und – damit verbunden – für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* ab: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass einige der interviewten Lehrpersonen bei der Auswahl der Schüler*innen für das *NRW-Talentscouting* sehr bewusst vorgehen und neben der herkömmlichen Leistungsbeurteilung in Form von Noten auch weitere

Formen der Diagnostik und/oder den sozialen Hintergrund der Schüler*innen einbeziehen. Eine Lehrkraft, die im Rahmen der Vorstudie interviewt worden ist, erläutert beispielsweise:

> Wenn wir wissen […], der schreibt jetzt nicht die Spitzennoten, aber wir wissen, der hat halt zuhause noch ganz große oder Probleme oder sag ich mal Aufgaben, da wissen wir, dass die Mutter schwer krank ist oder die Mutter ist alleinerziehend […] oder er wohnt bei der Oma. Wir haben zurzeit einen Schüler, der wohnt bei der Oma und versucht hier den Bildungsgang allein zu stemmen. Dass der nicht nur Einsen schreibt, ist klar. Aber dafür schreibt er trotzdem noch ganz gute Noten. Das heißt, die Leistungen, die vorliegen, muss man häufig auch unter Berücksichtigung des Hintergrundes sehen, mit dem der Schüler so im Alltag zurechtkommen muss.[40]

Eine andere im Rahmen der Vorstudie befragte Lehrerin achtet bei der Auswahl von *Talenten* u. a. auf Aktivitäten in der Schüler*innenvertretung oder in weiteren schulischen Arbeitsgemeinschaften: „Schüler, die sich unheimlich engagieren an der Schule […], Sachen verkaufen und Spenden sammeln von sich aus, die leistungsmäßig im Unterricht überhaupt nicht auffällig sind."[41]

Die Ergebnisse der Vorstudie lassen vermuten, dass es an den Kooperationsschulen des *NRW-Talentscoutings* eine große Bandbreite an Lehrer*innentypen gibt, die unterschiedlich bei der Auswahl von *Talenten* vorgehen und dementsprechend – so ließ die Vorstudie vermuten – unterschiedliche handlungsleitende Begabungsvorstellungen zugrunde legen.

Die Zusammenarbeit hat zudem gezeigt, „dass in den Partnerschulen ein z. T. völlig neues Verständnis der eigenen Schülerschaft entstanden ist" (Kottmann, 2019, S. 207) und dass einige Lehrer*innen Schüler*innen, oft erfolgreich, für Stipendienprogramme vorschlagen (insbesondere für das am *NRW-Zentrum für Talentförderung* angesiedelte Stipendienprogramm *RuhrTalente*), die vorher nicht primär als mögliche Stipendiat*innen im Blickfeld der Lehrer*innen standen. Daraus sind bereits Kooperationen des *NRW-Zentrums für Talentförderung* mit Begabtenförderungswerken erwachsen.[42] Dieser beobach-

---

40 Aussage einer interviewten Lehrkraft (Berufskolleg) im Rahmen der Vorstudie. Der Interviewauszug stammt aus nicht veröffentlichtem Material.

41 Aussage einer interviewten Lehrkraft (Berufskolleg) im Rahmen der Vorstudie. Der Interviewauszug stammt aus nicht veröffentlichtem Material.

42 Das *NRW-Zentrum für Talentförderung* arbeitet eng mit Begabtenförderungswerken wie der Studienstiftung des deutschen Volkes, dem Evangelischen Studienwerk Villigst und der Hans-Böckler-Stiftung zusammen; Talentscouts können Schüler*innen für die Studienstiftung nominieren. Weitere Informationen können unter https://nrw-talentzentrum.de/talentscouting/stipendien/kooperationen/ abgerufen werden (letzter Zugriff am 18.06.2022).

tete und unerwartete Nebeneffekt könnte darauf hinweisen, dass die Talentförderung das Wirken bestimmter Lehrer*innen aktiviert und/oder vervielfältigt hat.

Aus den Ergebnissen der Vorstudie ist die für die vorliegende Arbeit relevante Untersuchung generiert worden. In der vorliegenden Untersuchung wird somit ein Blick auf diejenigen Lehrer*innen, die Schüler*innen vermehrt für Stipendien vorschlagen sowie aktive Unterstützung bei Bewerbungen für Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke leisten, geworfen. Zielsetzung und Konzeption der Arbeit werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

12 Fragestellung der Untersuchung

Obwohl der Forschungsstand darauf verweist, dass Schüler*innen aus weniger privilegierten Familien seltener von Lehrer*innen in Stipendienprogramme empfohlen werden, konnte eine Lehrer*innengruppe identifiziert werden, die dies in der Vergangenheit bereits erfolgreich getan hat. Diese Lehrer*innengruppe soll im empirischen Teil der Arbeit stärker in den Blick genommen werden. Die handlungsleitenden Orientierungen dieser Lehrer*innen sollen bei der Auswahl von Schüler*innen für Stipendienprogramme am Beispiel des *RuhrTalente*-Stipendiums herausgearbeitet werden.

Das Forschungsvorhaben geht dementsprechend den Fragen nach, welche handlungsleitenden Orientierungen das Handeln von Lehrer*innen bestimmen, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen in Form von Empfehlungsschreiben aktiv für Stipendienprogramme empfehlen, und welche Vorstellungen von *Förderungs*- und *Stipendienwürdigkeit* – und damit einhergehend, welche Begabungsvorstellungen – sie ihren Empfehlungen zugrunde legen (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b).

13 Methodologische Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns

Qualitative und quantitative Methoden stellen gleichberechtigte Forschungslogiken dar. Während die qualitative Forschungslogik jedoch versucht, Theorien zu generieren, möchte die quantitative Forschungslogik Theorien testen und benötigt demnach viel Vorwissen über ihren Forschungsgegenstand (Heiser, 2018, S. 28–29).

Die vorliegende Forschungsarbeit ist im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma verortet. Mit qualitativen Methoden, die „zu einem wichtigen Segment im Spektrum der Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, aber auch der Nachbardisziplinen, wie der Soziologie, der Psychologie oder der Geschichtswissenschaft, geworden“ (Krüger, 2006, S. 200) sind und auf eine lange Geschichte zurückblicken können, werden vorzugsweise Lebenswelten, Lebensgeschichte und soziale Handlungen (aus der Perspektive der Handelnden) näher untersucht (Krüger, 2006, S. 200). „Im Mittelpunkt dieser Forschungsperspektive stehen das Subjekt, seine Sichtweisen, Weltbilder, lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Reichertz, 2020, S. 23). Dabei zeichnen sich qualitative Methoden durch eine möglichst unvoreingenommene Herangehensweise zum Forschungsgegenstand aus und gehen weder theorie- noch hypothesengeleitet vor (Krüger, 2006, S. 200; dazu auch Heiser, 2018, S. 30). Es werden keine Vorab-Hypothesen formuliert (Krüger, 2006, S. 205). Dennoch „beginnt auch der qualitative Forschungsprozess nicht als Tabularasa, sondern orientiert sich an einem Vorverständnis über das zu untersuchende Feld“ (Krüger, 2006, S. 205; dazu auch Heiser, 2018, S. 31). Dieser offene Charakter des Forschungsprozesses wird zwar durch eindeutige Fragestellungen angeleitet, diese können im Verlauf aber noch angepasst und erweitert werden (Krüger, 2006, S. 202). Die Forschungslogik folgt dementsprechend einem zirkulären Modell, d. h., es findet ein Wechselspiel von Erhebung und Auswertung statt. Beispielsweise können Daten bereits ausgewertet sein, während noch neue Daten generiert werden. Damit unterscheidet sich die qualitative Forschungslogik grundlegend von einer quantitativen Forschungslogik (siehe Abbildung 11):

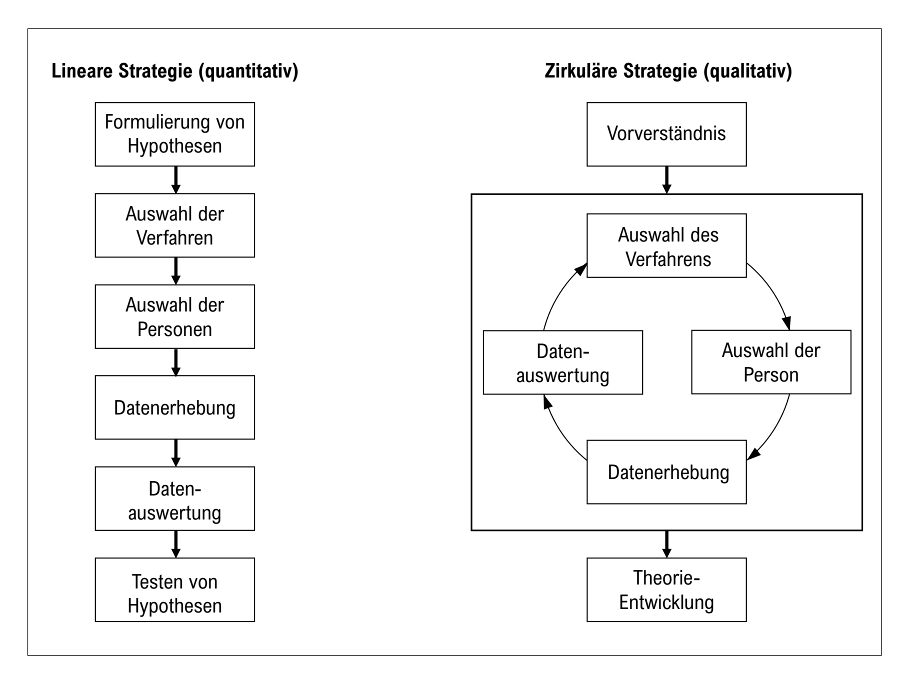


Abbildung 11: *Forschungslogik quantitativer und qualitativer Forschungsprozesse im Vergleich (entnommen aus Witt, 2001 (o. S.))*

Auf eine ausführlichere Diskussion zur Unterscheidung zwischen qualitativem und quantitativem Paradigma soll an dieser Stelle verzichtet werden. Ausführliche Unterscheidungen finden sich in zahlreichen Handbüchern zu Methoden der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung wie bei Baur und Blasius (2014) in dem von ihnen herausgegebenen *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*.

Für die vorliegende Arbeit ist ein empirisch-rekonstruktiver Zugang gewählt worden. Im Folgenden soll daher zunächst ein knapper Überblick über qualitativ-empirische Erhebungs- und Auswertungsmethoden gegeben werden und anschließend auf allgemeine Prinzipien sowie den Sinn rekonstruktiver Methodologie eingegangen werden, die der qualitativen Forschung zuzuordnen ist (Kruse, 2015, S. 24). Auf eine ausführlichere Diskussion zur Unterscheidung zwischen rekonstruktiven und standardisierten Methoden soll an dieser Stelle verzichtet werden.

Methoden der qualitativen Datenerhebung und Datenauswertung

Heinz-Hermann Krüger (2006) gibt in seiner *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* einen Überblick über das, laut ihm, „kaum noch überschaubare Spektrum an qualitativen Methoden der Datensammlung und -erhebung" (S. 206). Die Datenerhebungsverfahren lassen sich grob in drei methodische Formen unterteilen: in Befragungstechniken, in Beobachtungsverfahren und in nichtreaktive Verfahren (Krüger, 2006, S. 206). Zu den Befragungstechniken gehören verschiedene Formen der Interviewführung wie narrative Interviews und Leitfadeninterviews sowie Gruppenbefragungen bzw. Gruppendiskussionen, aber auch schriftliche Befragungen mit offenen Fragen (Krüger, 2006, S. 206–207; dazu auch Edelmann et al., 2012, S. 75). Beobachtungsverfahren können in nichtteilnehmende Formen der Beobachtung, also Beobachtungen aus einer distanzierten Außenperspektive, und teilnehmende Formen der Beobachtung, bei denen der/die Forscher*in ins Feld eintaucht, das er/sie untersucht, sowie in offene und verdeckte Formen der Beobachtung unterteilt werden (Krüger, 2006, S. 208–209). Bei nichtreaktiven Verfahren handelt es sich um Analysen von Datensammlungen, z. B. Dokumentenanalysen, Auswertungen von Archivdaten, von Sammlungen, von visuellen oder audiovisuellen Dokumenten (Krüger, 2006, S. 200–210).

Heinz-Hermann Krüger unterteilt die Methoden der Datenauswertung in *deskriptiv-analytisch-typologisch*, in *theoriebildend* und in *tiefenstrukturell* (siehe Tabelle 2). Während *deskriptiv-analytisch-typologische* Methoden materialordnend vorgehen, teilweise darauf zielen, Typen zu bilden und auf den Nachvollzug eines subjektiv gemeinten Sinns ausgerichtet sind, zielen *theoriebildende* Methoden darauf ab, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln sowie soziales Handeln zu rekonstruieren. Tiefenstrukturelle Methoden sind darauf ausgerichtet, Sinnstrukturen „zu dechiffrieren […], die sich unabhängig vom Wissen und Wollen der Handelnden als generative Muster durchsetzten [*sic*]" (Krüger, 2006, S. 210; dazu auch Edelmann et al., 2012, S. 79). Sie untersuchen dabei kleine Datensätze sehr intensiv, „um darunter liegende Strukturen zu erkennen" (Brüsemeister, 2019, S. 19).

Tabelle 2: Qualitative Methoden der Datenauswertung (in Anlehnung an Krüger, 2006, S. 210)

Deskriptiv-analytisch-typologische Methoden	Theoriebildende Methoden	Tiefenstrukturelle Methoden
Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung Analyse subjektiver Theorien Qualitative Inhaltsanalyse Textstrukturelle Analyse Dokumentarische Methode	Grounded Theory Prozessstrukturanalyse	Psychoanalytische Textinterpretation Objektive Hermeneutik Diskursanalyse

Gütekriterien qualitativer Forschung

Als Gütekriterien des Forschungsprozesses qualitativer Forschung lassen sich Offenheit, Gegenstandsangemessenheit, Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Reflektierte Subjektivität, Empirische Verankerung, Kohärenz, Limitation und Relevanz benennen (Heiser, 2018, S. 51), deren Bedeutungen nur kurz ausgeführt werden sollen.

Offenheit

Ausgangspunkt des qualitativen Forschungsprozesses ist ein theoretisches Vor-Verständnis. Dieses wird im Laufe des Forschungsprozesses weiterentwickelt, verworfen, ersetzt. Die Handlungspraxis steht dabei im Fokus der Interpretation. Der Forschungsstand wird zwar zur Kenntnis genommen und berücksichtigt, aber es wird versucht, in erster Linie die Handlungspraxis in den Fokus zu stellen und Anschluss an das zu finden, was die Erforschten ausdrücken. Was schildern die Befragten als relevant? Vergleichsebenen wie beispielsweise in der Dokumentarischen Methode werden dabei aus dem Material, nicht aus der Theorie gewonnen. Es werden zwar durchaus Vorannahmen formuliert, allerdings geschieht dies nicht in Form fester Hypothesen. Der Verzicht auf eine Hypothesenbildung ermöglicht einen weitestgehend unvoreingenommenen, offenen Zugang zum Untersuchungsfeld, der es wiederum ermöglichen soll, neues Wissen zu generieren (Baur & Blasius, 2018). Damit einher geht eine Flexibilität des Forschungsprozesses, die (qualitativen) Forscher*innen bleiben offen für unerwartete, vielleicht auch überraschende Erkenntnisse, die sich im Forschungsprozess ergeben können (Heiser, 2018, S. 46–47). Der qualitative Forschungsprozess gestaltet sich offen.

Gegenstandsangemessenheit

Forschungsfrage und Methodik müssen miteinander vereinbar sein, d. h., dass kein starres Abarbeiten methodischer Verfahrensschritte verfolgt, sondern das Untersuchungsdesign vielmehr an die Bedingungen des Feldes angepasst wird (Heiser, 2018, S. 46).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Der Forschungsprozess muss für Dritte nachvollziehbar sein, d. h., Schritte der Datenerhebung und -auswertung sind zu dokumentieren und auch etwaige Abstraktionsschritte zu begründen und argumentativ abzusichern (Heiser, 2018, S. 47–48). Auf diese Weise wird das Zustandekommen der Ergebnisse transparent (Heiser, 2018, S. 51).

Reflektierte Subjektivität

(Qualitativ) Forschende können einen Einfluss, den sie möglicherweise auf ihren Untersuchungsgegenstand haben, nicht verhindern. Vor allem im Falle von Interviews findet eine kommunikative Interaktion zwischen Interviewer*in und Untersuchungsperson statt. Dadurch entstehende mögliche Auswirkungen auf die Untersuchungsergebnisse sollten berücksichtigt und reflektiert werden (Heiser, 2018, S. 49).

Empirische Verankerung

Die Theorie ist empirisch verankert, d. h., „dass alle Interpretationen, die wir vornehmen, und alle theoretischen Modelle, die wir daraus entwickeln, auch tatsächlich in den Daten begründet sind, die wir erhoben haben" (Heiser, 2018, S. 49). Dafür kann beispielweise in der Verschriftlichung der Forschung auf Daten, z. B. in Form von Interviewausschnitten, zurückgegriffen werden (Heiser, 2018, S. 49).

Kohärenz

Daten und Interpretation müssen stimmig sein, d. h., die Daten müssen darauf überprüft werden, ob es eventuell Ausschnitte gibt, die der Interpretation bzw. den Ergebnissen widersprechen (Heiser, 2018, S. 49–50). Ebenso müssen die Argumentationen der Forschenden kohärent sein, „wir dürfen unserer Studie also nicht selbst widersprechen" (Heiser, 2018, S. 50).

Limitation

Das Gütekriterium Limitation stellt sich der Frage nach dem Generalisierungsniveau der Ergebnisse, also „auf welche anderen Kontexte, Fälle, Phänomene

und Situationen […] Untersuchungsergebnisse übertragen werden können" (Heiser, 2018, S. 50). Durch qualitative Verfahren entwickelte Theorien können wiederum mithilfe quantitativer Verfahren getestet werden.

Relevanz

Das Gütekriterium Relevanz beleuchtet die Frage nach der Bedeutung der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs. Welche im Forschungsstand als offen herausgearbeiteten Fragen kann die eigene Studie beantworten (Heiser, 2018, S. 50–51)?

Während einige qualitative Forschungsmethoden eine große Nähe zur quantitativen Forschungslogik aufweisen, soll im Folgenden auf die allgemeinen Prinzipien rekonstruktiver Forschungsmethodologie eingegangen werden.

Logik des rekonstruktiven Forschungsparadigmas

Zu den Ansätzen der rekonstruktiven Sozialforschung zählen die Narrationsanalyse, hermeneutische wissenssoziologische Ansätze, die Objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode und die Konversationsanalyse (Kruse, 2015, S. 25).

Die rekonstruktive Forschungslogik zeichnet sich dadurch aus, dass Wirklichkeitskonstruktionen in den Blick genommen werden und das Alltagshandeln sozialer Akteur*innen rekonstruiert wird (Maschke, 2013, S. 147; dazu auch Kanter, 2018, S. 483). Die Wirklichkeit selbst wird nicht in den Blick genommen, sondern es geht darum, wie alltagsweltliche Erfahrung von Akteur*innen hergestellt wird. Es gibt nicht die eine Wirklichkeit, sondern nur die Wirklichkeit der Beforschten. Damit einher geht eine Orientierung am Relevanzsystem der Befragten. Material der Rekonstruktion ist also das (implizite) Wissen von Akteur*innen über ihre Handlungspraxis (Maschke, 2013, S. 147; Nohl, 2007, S. 255). Dementsprechend werden in der rekonstruktiven Sozialforschung offene Erhebungsverfahren angewendet (Maschke, 2013, S. 148).

Datenerhebung durch Einzelinterviews

Ein verbreitetes Datenerhebungsverfahren in der qualitativen Forschung, neben Gruppendiskussionen und der Teilnehmenden Beobachtung, stellen Interviews dar (Hopf, 2000, S. 349). Das Interview ist, nach Hug und Poscheschnik (2010), „eine besondere Form des Gesprächs, das von der Forscherin[43] mit einer zu beforschenden Person geführt wird" (S. 100). Interviews unterscheiden sich

43 Hug und Poscheschnik (2010) nutzen hier nur die weibliche Form, weisen im Vorwort ihres Buches aber darauf hin, dass alle Geschlechter gemeint sind.

nach Hug und Poscheschnik (2010) insofern von Alltagsgesprächen, indem sie systematischer aufgebaut und fokussierter auf eine Forschungsfrage ausgerichtet sind (S. 100, S. 107). In der qualitativen Forschung findet sich eine große Vielfalt unterschiedlicher Interviewverfahren (Hopf, 2000, S. 351; für einen Überblick über die verschiedenen Interviewformen siehe Kruse, 2015, Kapitel II).

Für die vorliegende Untersuchung sind Einzelinterviews mit Lehrer*innen geführt worden, da hier – im Gegensatz zu Gruppendiskussionen – das Individuum, also die einzelne Lehrperson und deren subjektives Erleben sowie deren (berufs-)biographischer Hintergrund, im Vordergrund steht (Hug & Poscheschnik, 2010, S. 107; dazu auch Hametner et al., 2020, S. 108). Die Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsverfahren ist für die vorliegende Untersuchung ausgeschlossen worden, u. a. deshalb, weil der Prozess der Stipendienempfehlung bereits in der Vergangenheit liegt und nicht mehr beobachtet werden kann, sondern nacherzählt werden muss.

Da handlungsleitende Orientierungen habituell zu erklären sind (siehe Kapitel 9 zum Konzept des Habitus und Kapitel 16.2 zur Dokumentarischen Methode) und der Lehrer*innenhabitus u. a. vor allem durch die soziale Herkunft der Individuen geprägt ist (z. B. Lange-Vester et al., 2019, S. 39; siehe Kapitel 9.4), sind in den Interviews auch relevante biographische Aspekte erhoben worden. Durch die berufsbiographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen können Informationen zum Herkunftsmilieu der Interviewpartner*innen, zum individuellen Weg in den Lehrer*innenberuf (inklusive eigener Schulzeit, Studium, Referendariat), Motive und Perspektiven, die mit dem Ergreifen des Lehrer*innenberufs verbunden waren, sowie Bildungs- und Berufsverständnis der Interviewpartner*innen, erhoben werden.

Teil IV:
Empirie

14 Datenerhebung

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst das narrativ fundierte Interview mit strukturiertem Nachfrageteil, das für die Befragung verwendet worden ist, vorgestellt. Anschließend wird auf Funktion, Konstruktion und Aufbau des für die Erhebung genutzten Leitfadens fokussiert.

14.1 Das narrativ fundierte Interview mit strukturiertem Nachfrageteil

Die vorliegende Arbeit lässt sich methodologisch im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung verorten. Für das Forschungsvorhaben sind narrativ fundierte Interviews mit strukturiertem Nachfrageteil – also einem Leitfadenteil – geführt worden. Die Daten wurden in Anlehnung an die Dokumentarischen Methode ausgewertet. Im vorliegenden Kapitel soll ein Überblick über diese Form des qualitativen Interviews gegeben werden.

Einzelinterviews eignen sich dabei besonders in Hinblick auf eine spätere Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode. „Mit Einzelinterviews sind Dimensionen des *individuellen Habitus* [Hervorhebung im Original] (also individuelle Aufschichtungen kollektiver konjunktiver Erfahrungen […]) empirisch zugänglich" (Martens & Wittek, 2019, S. 290), während bei Gruppendiskussionen die Erforschung eines kollektiven Habitus im Vordergrund steht. „Ein besonderes Potenzial dieses Zugangs liegt in der Möglichkeit, die Genese des individuellen beruflichen Habitus über biographische Erzählungen empirisch nachzuvollziehen" (Martens & Wittek, 2019, S. 290). In der vorliegenden Untersuchung werden die individuellen Perspektiven der Lehrer*innen, unabhängig von organisationalen Strukturen, fokussiert, weswegen eine Entscheidung für das Führen von Einzelinterviews getroffen worden ist. Da besonders narrativ fundierte Interviews die Möglichkeit bieten, die Interviewsituation offen zu gestalten, eignen sie sich, um Sichtweisen und Perspektiven der Interviewpartner*innen zur Geltung kommen zu lassen (Flick, 1999, S. 94).

Bei narrativ fundierten Interviews mit strukturiertem Nachfrageteil handelt es sich um eine Mischform aus dem narrativen Interview nach Fritz Schütze (z. B. 1982) und Leitfadeninterviews, die einen strukturierten Leitfaden zugrunde legen (Krüger, 2006, S. 207). Die Kombination unterschied-

licher qualitativer Interviewvarianten ist in der Praxis der empirischen Sozialforschung ein verbreitetes Phänomen – häufig werden Interviewformen sogar vielfach miteinander kombiniert (Hopf, 2000, S. 353). Narrative – erzählende – Interviews, sind eine häufig verwendete Interviewform in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und gelten in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Biographieforschung als Standard (Krüger, 2006, S. 207; Scholl, 2018, S. 62–67). Sie werden „besonders häufig im Zusammenhang mit lebensgeschichtlich bezogenen Fragestellungen eingesetzt" (Hopf, 2000, S. 355).

Narrative Interviews beginnen mit einer Stegreiferzählung, also einer unvorbereiteten Erzählung, die durch das Stellen einer erzählgenerierenden Frage durch den/die Forscher*in initiiert wird. Durch diese Erzählaufforderung soll der/die Interviewpartner*in zu einer ausführlichen, selbstläufigen Erzählung angeregt werden, währenddessen die Zugzwänge des Erzählens – Detaillierungszwang, Kondensierungs- und Relevanzfestlegungszwang und Gestaltschließungszwang – wirken (z. B. Heiser, 2018, S. 166). „Im narrativen Interview soll der Befragte die Möglichkeit erhalten, seine gesamte Lebensgeschichte oder einen bestimmten zeitlichen und theoretischen Ausschnitt aus seiner Biographie zu erzählen" (Krüger, 2006, S. 207). Während der Erzählung wird durch die interviewende Person thematisch nicht interveniert oder unterbrochen. Vielmehr nimmt sich der/die Interviewer*in auch mit inhaltlichen Stellungnahmen zurück, sodass der Erzählfluss möglichst lang aufrechterhalten wird (Krüger, 2006, S. 207; siehe auch „Dummheit als Methode" bei Hitzler, 1991, nach Meuser, 2007). Zudem sollte sichergestellt werden, „dass die Untersuchungspersonen sich nicht an vom Forscher gesetzten Relevanzen orientieren, sondern Gelegenheit haben, die eigenen zu entfalten" (Meuser, 2007, S. 216; Martens & Wittek, 2019, S. 292).

Erzählungen sind für die qualitativ-empirische Sozialforschung von Bedeutung, „da Narrative stets emotional strukturiert sind und wichtige Einblicke in Gefühls- und Erfahrungswelten geben können" (Neckel & Pritz, 2016, S. 7). Erfahrungen sind oft in Erzählungen eingebettet. So lässt sich die Handlungspraxis der Beforschten rekonstruieren (Nohl, 2017).

Erst nach Abschluss der Erzählung durch eine Erzählkoda werden Nachfragen, zunächst immanente, anschließend exmanente Nachfragen gestellt. Die immanenten Nachfragen sind erneute Erzählaufforderungen durch die interviewende Person, z. B. zu unklar gebliebenen Passagen, die noch einmal (ausführlicher) erzählt werden sollen (Krüger, 2006, S. 207). Mithilfe von exmanenten Nachfragen wird nach Themengebieten gefragt, die im bisherigen

Interviewverlauf nicht angesprochen worden sind, aber für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig erscheinen.

14.2 Funktion, Konstruktion und Aufbau des Interviewleitfadens

Dem narrativ fundierten Interview mit strukturellem Nachfrageteil liegt ein Leitfaden zugrunde. Dieser Gesprächsleitfaden enthält vorformulierte Fragen an die Interviewpartner*innen, die in zwei größere Themenkomplexe und mögliche exmanente Fragen unterteilt sind. Diese Fragen können z. B. gestellt werden, wenn die Interviewpartner*innen diese mit der ersten Erzählaufforderung nicht beantworten.

Die Fragen des Leitfadens sollten weder abgelesen noch müssen sie nach strikter Reihenfolge gestellt werden (Krüger, 2006, S. 207). Es sollte kein Frage-Antwort-Spiel entstehen – der Leitfaden dient mehr als eine Orientierung im Interview oder eine Gedächtnisstütze für die Interviewenden. Die Fragen sollten frei formuliert werden und müssen nicht in der vorstrukturierten Reihenfolge gestellt, sondern sollten sehr flexibel gehandhabt werden und können an die Erzählungen der Interviewpartner*innen anknüpfen. Die Interviewpartner*innen sollten jederzeit die Möglichkeit haben, Gedanken und neue Themen einzubringen (Hopf, 2000, S. 351). Hopf (1978) warnt vor einer *Leitfadenbürokratie*, die durch ein Haften am Leitfaden entstehen kann. Die Interviewenden sollen vielmehr neue Impulse durch die Interviewpartner*innen aufnehmen und flexibel darauf eingehen können. Dennoch sollte die Vergleichbarkeit zwischen den Interviews (und damit die Vergleichbarkeit des Materials) bewahrt werden. Die Fragen dürfen von Interview zu Interview also nicht ausgetauscht oder umformuliert werden.

Der Leitfaden, der für die vorliegende Studie konzipiert worden ist, ist in zwei größere Themen und damit in zwei zentrale Erzählaufforderungen unterteilt worden. Der erste Teil des Leitfadens behandelt die Berufsbiographie der Lehrer*innen, der zweite Teil beschäftigt sich mit den Schüler*innen, die für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen worden sind.

Der Leitfaden ist in Hinblick auf die spätere Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode erstellt worden. Nach Martens und Wittek (2019) sollte die Datenerhebung dabei so gestaltet sein, „dass die beforschten Lehrpersonen ihre Relevanzsysteme und ihre Alltagspraxis (propositional) zum Ausdruck bzw. (performativ) zur Darstellung bringen können" (S. 289). Dafür sollte der Forschungsgegenstand für die befragten Lehrer*innen zum ei-

nen relevant sein, zum anderen sollten sie zum Forschungsgegenstand einen erfahrungsbasierten Zugang haben (Martens & Wittek, 2019, S. 289), damit selbstläufige Erzählungen und Beschreibungen entstehen, die „einen Zugang zu den Orientierungsrahmen bzw. Habitus der Lehrpersonen ermöglichen" (Martens & Wittek, 2019, S. 289).

Der Leitfaden enthält Erzählstimuli mit narrativen Elementen. Die narrativen Elemente sollen dabei Erinnerungen und nicht abfragbaren Gedanken genügend Raum geben (Hopf, 2000 S. 356). In Erzählungen und Beschreibung kann sich implizites Wissen dokumentieren. Die Forscherin hat sich entschlossen, mit einer berufsbiographischen Erzählaufforderung zu starten. Der erste Erzählstimuli *Wie kam es eigentlich dazu, dass Sie Lehrer*in geworden sind?* setzt deshalb nicht bei den Schüler*innen, sondern zunächst bei den Interviewpartner*innen selbst an (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Es ist davon ausgegangen worden, dass diese Einstiegsfrage deshalb gut beantwortet werden kann und eine längere Erzählung auslöst sowie durch das direkte Interesse der Forscherin an dem/der Interviewpartner*in eine angenehme Atmosphäre erzeugt (dazu auch Krainer & Lerchster, 2020, S. 42). Zudem ermöglichen die berufsbiographischen Erzählungen später „die Genese des individuellen beruflichen Habitus [...] empirisch nachzuvollziehen" (Martens & Wittek, 2019, S. 290).

Obwohl die Interviewpartner*innen nahezu einstimmig mit Überraschung auf diese erste Frage reagierten, hat sich die Annahme der Forscherin bestätigt und es kam zu mittellangen bis langen Erzählungen von bis zu einer Stunde. Nur in wenigen Fällen mussten mithilfe von immanenten Fragen Nachfragen gestellt werden. Diese offene Einstiegsfrage ermöglichte den Interviewpartner*innen auch eine individuelle Schwerpunktsetzung, indem sie u. a. die Gelegenheit nutzten, schwerpunktmäßig von ihrem Elternhaus, von ihrer eigenen Schulzeit oder dem Verlauf ihres Studiums zu erzählen.

Im zweiten Teil des Interviews wurden die Interviewpartner*innen gebeten, die Geschichte eines Schülers/einer Schülerin zu erzählen, die sie für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen haben: *Erzählen Sie mir gerne von Anfang an Ihre Geschichte mit einer Schülerin/einem Schüler, die/den Sie für ein RuhrTalente-Stipendium empfohlen haben!* (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b) Auch diese Frage ermöglichte den Untersuchungspartner*innen, die Geschichte an unterschiedlichen Stellen beginnen zu lassen, z. B. beim ersten Kennenlernen des Schülers/der Schülerin. Ebenso können sowohl Geschichten von Schüler*innen erzählt werden, die in das Stipendienprogramm aufgenommen worden sind, als auch Geschichten von Schüler*innen, die keinen Platz im Pro-

gramm erhalten haben. Die Schüler*innengeschichten fielen im Durchschnitt knapper aus als die berufsbiographischen Erzählungen.

Am Ende des Leitfadens stehen eine bilanzierende Frage zu etwaigen Ergänzungen und weiteren Themen („Gibt es Ihrerseits noch andere Themen oder Aspekte, die ich nicht erfragt habe und die Sie gern noch ergänzen würden?“) und eine allgemein abschließende Frage („Haben Sie insgesamt noch Ergänzungen oder weitere Anmerkungen?“). Diese Fragen ermöglichen dem Interviewenden, einen inhaltlichen Ausstieg aus dem Interview anzukündigen (Krainer & Lerchster, 2020, S. 43). Zudem soll den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben werden, nicht Erfragtes zu äußern und anzusprechen oder bereits Erörtertes zu ergänzen oder zu revidieren. Dank und Verabschiedung beenden das Interview auf der Beziehungsebene (Krainer & Lerchster, 2020, S. 43).

14.3 Auswahl des Interviewsamples

14.3.1 Fallauswahl und Sampling

„Das *Sampling* [Hervorhebung im Original], also der Prozess und die Art und Weise der fallbezogenen Datengenerierung entscheidet maßgeblich darüber, welche Aussagequalität mit der Analyse der Daten erreicht wird oder werden kann, bzw. welche Reichweite die Ergebnisse beanspruchen können“ (Kruse, 2015, S. 238). Um Vergleiche zu ermöglichen, ist in der vorliegenden Arbeit eine kontrastreiche, facettenreiche empirische Basis in Bezug auf das Geschlecht der Befragten, die Schulform der Befragten (Berufskolleg, Gesamtschule und Gymnasium), das Alter bzw. die Generationszugehörigkeit der Befragten, die Berufserfahrung der Befragten, unterschiedliche Fächerkombinationen sowie auf den soziokulturellen Hintergrund gewählt worden. Die überwiegende Anzahl der Schulen, an denen die Interviews geführt worden sind, sind ebenfalls Kooperationsschulen des *NRW-Talentscoutings*.

Bei der folgenden Auswahl des Interviewsamples standen primär Lehrer*innen im Fokus, die Schüler*innen für das *RuhrTalente*-Stipendienprogramm empfohlen und dafür ein Empfehlungsschreiben verfasst haben. An dieser Stelle soll betont werden, dass nicht alle Lehrer*innen, die mehrere Empfehlungsschreiben für das *RuhrTalente*-Stipendienprogramm verfasst haben, interviewt worden sind, sondern nur eine Auswahl dieser Gruppe. Es handelt sich dabei um diejenigen Lehrer*innen, die der Interviewanfrage bereitwillig zugestimmt, die Zeit für das Interview aufgebracht und eingewilligt

haben, dass ihre Angaben in die Auswertung eingehen. Die Lehrer*innen sind über die *RuhrTalente*-Programmmitarbeiter*innen ausfindig gemacht worden. Über diese ist ebenfalls der Kontakt zur Forscherin hergestellt worden.

Es sind Lehrer*innen an Schulen ausgewählt worden, die vorwiegend dem Standorttyp 5, vereinzelt auch dem Standorttyp 4, angehören, sich also in „herausfordernden Lagen“ im Ruhrgebiet befinden. Berufskollegs allerdings sind vom Standorttypenkonzept ausgeschlossen, befinden sich aber dennoch im Sample. Daher sind für die vorliegende Untersuchung Lehrer*innen ausgewählt worden, die an Berufskollegs arbeiten, die mit den Standorten 4 und 5 vergleichbar sind, da sie sich entweder in sozialräumlich benachteiligten Lagen im Ruhrgebiet oder sich in untermittelbarer Nähe zu anderen Schulen befinden, die den Standorttypen 4 und 5 zugeordnet werden können.

Die Samplegewinnung der vorliegenden Arbeit folgt dem Verfahren des theoretischen Samplings. Im Gegensatz zum selektiven Sampling „steht die Fallauswahl nicht vorher fest, sondern wird im Forschungsprozess schrittweise präzisiert. Die Auswahl erfolgt im Forschungsprozess anhand ähnlicher Fälle (minimaler Vergleich) oder verschiedener Fälle (maximaler Vergleich). Die Rekrutierung neuer Fälle wird abgeschlossen, wenn neue Fälle keinen Erkenntnisgewinn mehr liefern (Sättigung)“ (Zierer et al., 2013, S. 75). Datenerhebung und Auswertung folgen also solange aufeinander, bis eine theoretische Sättigung des Samples erreicht worden ist – wie auch aus der Grounded Theory bekannt (Strübing, 2014, S. 464; dazu auch Heiser, 2018, S. 41; Merkens, 2000, S. 295–297). „Wenn das fortgesetzte Einbeziehen weiterer homogener Fälle keine zusätzlichen Eigenschaften mehr erbringt, gilt dieser Theoretisierungsschritt als gesättigt und ein gleichartiges Fortfahren würde keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn erbringen“ (Strübing, 2014, S. 464).

In der vorliegenden Arbeit sind, wie z.B. beim Theoretical Sampling üblich, „in das Sample [...] nur solche Fälle aufgenommen [worden,] anhand derer theoretische Kategorien oder – wie in der Dokumentarischen Methode – Typen entwickelt, spezifiziert oder erweitert werden können. Insofern ist ein Fall nicht für sich relevant, sondern ausschließlich hinsichtlich der mit ihm generierten theoretischen Kategorien oder Typen“ (Nohl, 2007, S. 257). Fälle, die erhoben worden und nicht in die Typenbildung eingegangen sind, sind in einem späteren Schritt aus dem Sample entfernt worden. Entscheidungen bezüglich Auswahl der Fälle und Zusammensetzung des Materials werden dabei im Prozess von Datenerhebung und -auswertung und nicht im Voraus gefällt (Flick, 1999, S. 81). Damit einher geht, dass auch der Umfang der Grundgesamtheit sowie deren Merkmale vorab nicht bekannt sind (Flick, 1999, S. 83).

14.3.2 Übersicht über das Interviewsample

Tabelle 3: *Übersicht über das (anonymisierte) Interviewsample (eigene Darstellung)*

Berufskolleg	Gesamtschule	Gymnasium
Herr Mehmet Bultan	Herr Thomas Maurer	Herr Tim Schneider
Herr Amit Khan	Herr Ulrich Krüger	Frau Laura Krohn
Herr Tobias Hermann	Frau Cara Bernhardt	Frau Monika Bienek
Frau Christa Meier	Frau Martina Schulze	Frau Christina Müller
Herr Peter Schmidt	Herr Joachim Weber	Herr Marco Brüggemann
Frau Friederike Thiel	Herr Dr. Michael Lange	
Frau Leila Elyounoussi		

Das Sample mit insgesamt 18 Interviews setzt sich zusammen aus acht Lehrerinnen und zehn Lehrern, die in den Oberstufen der drei Schulformen Berufskolleg (7 Interviews), Gesamtschule (6 Interviews) und Gymnasium (5 Interviews) unterrichten (siehe Tabelle 3). Jeweils zweimal sind Lehrer*innen der gleichen Schule interviewt worden; dementsprechend sind die Interviews an insgesamt 16 verschiedenen Schulen geführt worden. Für jede Schulform ist auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, soweit möglich, geachtet worden (Berufskolleg: 3 Lehrerinnen und 4 Lehrer; Gesamtschule: 2 Lehrerinnen und 4 Lehrer; Gymnasium: 2 Lehrer und 3 Lehrerinnen). Die Fächerkombinationen der Interviewpartner*innen sind vielfältig, bewegen sich aber hauptsächlich im sprachlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. Die meisten Interviewpartner*innen gehören einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an, 4 Lehrer*innen stehen kurz vor der Pensionierung, zwei Lehrer*innen gehören einer jungen Lehrer*innengeneration an. Drei Lehrer sind Seiteneinsteiger. Auf sozioökonomische Herkunftsfaktoren der Interviewpartner*innen soll erst in Kapitel 17.3 zu soziogenetischen Überlegungen eingegangen werden.

14.4 Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews

Rekrutierung, Erstkontaktaufnahme und Teilnahmebereitschaft der Befragten

Die erste Kontaktaufnahme zu den potenziellen Interviewpartner*innen erfolgte per E-Mail durch die Programmmitarbeiter*innen des Stipendienprogramms *RuhrTalente*, die – wie bei qualitativen Verfahren als Rekrutierungsstrategie teils üblich – als sogenannte *Gatekeeper* fungierten (Kruse, 2015, S. 251). Dieser Erstkontakt durch die Programmmitarbeiter*innen diente dazu, den Kontakt zur Forscherin herzustellen bzw. die grundsätzliche Bereitschaft an einer Interviewteilnahme zu erfragen. War die Rückantwort positiv, nahm die Forscherin den Kontakt zu den potenziellen Interviewpartner*innen abermals per E-Mail auf. Diese E-Mail enthielt den Grund der Anfrage, Kurzinformationen zum Forschungsvorhaben und zur Erhebungsmethode, technische Details zur Aufnahme des Interviews, eine knappe Erklärung zur Anonymisierung sowie zur vertraulichen Behandlung der erhobenen Daten. Ein Abdruck des E-Mail-Textes befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Die E-Mail hatte neben der groben Vorstellung des Forschungsprojekts auch das Ziel, einen Termin für das Interview zu vereinbaren. Wie Kruse (2015, S. 255) empfiehlt, ist vorab jedoch keine Auskunft zu einzelnen Fragestellungen gegeben worden, „denn dann würden sich die möglichen Interviewpersonen im Vorfeld zu viele Gedanken über das Forschungsprojekt machen und im Interview vorgefertigte Reflexionen präsentieren“ (Kruse, 2015, S. 255). Dabei ist die Wahl des Interviewortes den Befragten überlassen worden. Die Bereitschaft der Lehrer*innen, für das Interview zur Verfügung zu stehen, war größtenteils vorhanden. Die Terminvereinbarung erfolgte meist zügig und die Interviews konnten innerhalb von wenigen Wochen nach der Kontaktaufnahme (mit Ausnahme einer längeren Erhebungspause verursacht durch die Coronapandemie seit 2020) durchgeführt werden.

Durchführung der Interviews und Interviewsituation

Alle Interviews wurden von der Forscherin selbst geführt. Bereits im Winter und Frühjahr 2019 ist der Leitfaden mehreren Pretests unterzogen und daraufhin mehrmals abgeändert worden. Die Pretests dienten der Forscherin auch dazu, die Position als Interviewerin einzuüben, gezielt immanente Nachfragen zu stellen und aktiv zuzuhören, ohne den Befragten ins Wort zu fallen.

Ursprünglich waren die Interviews für den Zeitraum zwischen Juli 2019 und April 2020 geplant. Eine Schließung deutscher Schulen bis in den Sommer 2020 hinein verzögerte die Beendigung der Datenerhebung. Bis März 2020 wurden zehn Interviews geführt. Acht weitere Interviews wurden im Erhebungszeitraum von September 2020 bis März 2021 geführt.

Alle bis auf drei Interviews, die digital abliefen, fanden in den Räumlichkeiten der Schulen der Interviewpartner*innen statt. Dies erfolgte immer auf Wunsch der Interviewpartner*innen und war für die meisten von ihnen wohl die zeitsparendste Lösung. Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Räumlichkeiten der Schule ebenso um einen Befragungsort handelt, an dem sich die Interviewpartner*innen wohl fühlten.

Um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden und den Interviewpartner*innen die eventuelle Angst zu nehmen, etwas Falsches sagen zu können, wurde versucht, durch ein längeres Vorgespräch mit Small Talk eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, bevor das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde. Im Zusammenhang mit der Aufnahme erfolgte auch eine mündliche Erklärung zum Zweck der Aufnahme, die „die Erfassung und Rekonstruktion des gesamten Wortlautes [ermöglicht] und […] [die] Interviewer*innen während der Durchführung vom Mitschreiben [entlastet]“ (Krainer & Lerchster, 2020, S. 45). Dabei wurde auch das Verfahren der Anonymisierung erklärt und versichert, dass ausschließlich Forscherin und Transkribient*innen das Interview als kompletten Text lesen und die Audiodaten spätestens nach der vollständigen Auswertung des Interviews gelöscht werden. In diesem Zuge ließ sich die Forscherin von den Interviewpartner*innen auch eine Datenschutzerklärung unterschreiben, die ebenfalls im Anhang der Arbeit eingesehen werden kann.

Die Interviews dauerten im Schnitt 60 Minuten. Das kürzeste Interview dauerte 37 Minuten, das längste 1:29 Stunden.

Datenerhebung und Datenanalyse erfolgten im Wechsel (siehe auch Abbildung 11 zur qualitativen Forschungslogik). Die Interviewführung, die Aufbereitung des empirischen Materials und die Auswertung der Transkripte erfolgten also nicht chronologisch, sondern im Wechsel miteinander. So wurde direkt nach dem Führen einzelner Interviews mit der Transkription und Auswertung dieser begonnen.

15 Datenaufbereitung

Bevor die Anonymisierung der Forschungsdaten erläutert wird, wird zunächst das für die Transkription der Interviews verwendete Transkriptionssystem vorgestellt.

15.1 Transkription

Die Transkription, also die Verschriftlichung der Audiodatei für wissenschaftliche Zwecke, stellt einen notwendigen Schritt und die Grundlage für weitere Analyseschritte dar (Dittmar, 2009, S. 52; Lamnek & Krell, 2016, S. 379; Martens & Wittek, 2019, S. 294). Dabei wird „durch die Übertragung des Gesprochenen in ein schriftliches Dokument [...] eine erste Fremdheitshaltung gegenüber dem Datenmaterial hergestellt" (Martens & Wittek, 2019, S. 294).

Die vorliegenden Audioaufnahmen der Interviews wurden mithilfe der Transkriptionssoftware *F4* vollständig transkribiert. Unterstützung erhielt die Forscherin dabei von mehreren studentischen Hilfskräften. Aufgrund der ausreichend vorhandenen zeitlichen Ressourcen und der Unterstützung durch die studentischen Mitarbeiter*innen konnten alle Interviews einer Totaltranskription unterzogen werden.

Auswahl eines Transkriptionssystems

Für die einheitliche Transkription eignet sich die Arbeit mit einem Transkriptionssystem, das Transkriptionsregeln, vor allem für die Behandlung nonverbaler Aspekte, beinhaltet. In den Sozialwissenschaften stehen unterschiedliche Transkriptionssysteme zur Auswahl, „die sich in der Hauptsache darin unterscheiden, inwieweit sie nonverbale Äußerungen in die Transkripte eingehen lassen. Die Bandbreite reicht dabei von einer rein schriftsprachlichen Wiedergabe der Interviewaufzeichnung bis zu einem hoch detaillierten phonetischen Protokoll" (Heiser, 2018, S. 144). Die unterschiedlichen Transkriptionssysteme geben dem Transkribienten/der Transkribientin dabei unterschiedliche Transkriptionsregeln an die Hand (Heiser, 2018, S. 146).

Da im vorliegenden Forschungsvorhaben eine Auswertung des erhobenen Datenmaterials mithilfe der Dokumentarischen Methode angestrebt wird, sind die Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010, S. 236) verwendet worden

(siehe Tabelle 4). Diese „berücksichtigen die Ausdrucksweise der gesprochenen Sprache in einem detaillierten Umfang, da sie sprachliche Phänomene wie beispielsweise das Abbrechen eines Wortes oder auch Wortverschleifungen im Transkript festhalten“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 31). Ebenso können Abweichungen der Lautstärke im Redefluss von Personen, gleichzeitiges, überlappendes Sprechen von Personen und Lachen sichtbar gemacht werden (Fuß & Karbach, 2014, S. 31). Auf eine Sprachglättung ist bei der Transkription der Interviews für das vorliegende Forschungsvorhaben demnach weitgehend verzichtet worden, um beispielsweise auch eine dialektale Aussprache und Akzentuierungen im Transkript sichtbar zu machen (Fuß & Karbach, 2014).

Tabelle 4: *Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010, S. 236)*

└	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss bei Sprecher*innenwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom entspricht der Länge der Dehnung

(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
( )	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen[44] wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
//mhm//	für biographische Interviews zusätzlich: Hörer*innensignal des Interviewers/der Interviewerin, wenn das „mhm" nicht überlappend ist[45] Groß- und Kleinschreibung: Hauptwörter werden groß geschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines ‚Häkchens' wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

15.2 Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit

Die Anonymisierung stellt einen „separate[n] Schritt im Forschungsprozess" (Fuß & Karbach, 2014, S. 97) dar, sofern sie als nachträgliche Anonymisierung, also nach der Transkription, durchgeführt wird (Fuß & Karbach, 2014, S. 97). So wurde auch mit den für die vorliegende Forschungsarbeit entstandenen Transkripten verfahren.

Nach der vollständigen Transkription der Interviews wurden die Daten mit Identifizierungscharakter, die Rückschlüsse auf die interviewte Person oder Dritte geben könnten, entweder entfernt oder Umgestaltungsoptionen ange-

44 So auch für die Transkription der Interviews der vorliegenden Untersuchung.
45 So auch für die Transkription der Interviews der vorliegenden Untersuchung.

wandt (Fuß & Karbach, 2014, S. 96–97). Dies geschah durch die für alle Interviews des Forschungsvorhabens einheitliche Verwendung von Pseudonymen, Buchstaben und in Klammern stehenden, erklärenden Beschreibungen für Ortsangaben, Personennamen, Schulnamen, z. B. [Name der Schule] (Fuß & Karbach, 2014, S. 96). „Wichtig bei der Verwendung von Pseudonymen ist, dass diese äquivalent zu den eigentlichen Daten sind“ (Heiser, 2018, S. 148). Bei der Vergabe von Pseudonymen erhalten so beispielsweise Bezugspersonen Pseudonyme, die aus dem gleichen Kulturkreis stammen; Mohammed wird durch Mehmet ersetzt (Fuß & Karbach, 2014, S. 96). Heiser (2018) empfiehlt aufgrund einer besseren Lesbarkeit die Verwendung von Pseudonymen anstatt von Platzhaltern (S. 148). Es ist zu beachten, dass der Sinngehalt der Primärdaten bei der Anonymisierung erhalten bleibt (Fuß & Karbach, 2014, S. 97), auch wenn sich durch die Transkription gewisse Informationsverluste nicht vollständig vermeiden lassen (Heiser, 2018, S. 144).

„Bei den Themen Datenschutz und Datensicherheit geht es zum einen um die Gewährleistung der Rechte der an den Interviews und Gruppendiskussionen teilnehmenden Personen und zum anderen um einen möglichst sicheren Umgang mit den digitalen Daten“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 95). Die bereits thematisierte Anonymisierung der Interviewtranskripte trägt zum Datenschutz bei, indem Rückschlüsse auf die interviewten Personen verhindert werden (Fuß & Karbach, 2014, S. 98–99). Darüber hinaus regelt eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten „die Beziehung zwischen den Forschenden und den zu befragenden Personen“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 99) und klärt die Forschenden, nach Fuss und Karbach (2014, S. 100) u. a. über folgende Punkte auf: 1. Träger*in/Leiter*in des Forschungsvorhabens, 2. Zweck des Forschungsvorhabens, 3. Datenverarbeitungsweise und -art, 4. Personenkreis, dem die erhobenen Daten zugänglich sind, 5. etwaige, ins Forschungsvorhaben involvierte Kooperationspartner*innen, 6. Informationen über die Löschung bzw. Vernichtung der erhobenen, personenbezogenen Daten, 7. Recht auf Widerruf der Einwilligung, 8. Recht auf Auskunft und Einruf in die betreffenden Daten, 9. Recht auf Berichtigung fehlerhaft gespeicherter Daten.

Die Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten, die für das vorliegende Forschungsvorhaben von allen Interviewpartner*innen vor Interviewbeginn unterzeichnet wurde, ist vorab durch das Justiziariat der *Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Recklinghausen Bocholt* geprüft worden.

Unter Datensicherheit wird im Allgemeinen „das Ergebnis aller Maßnahmen (verstanden), welche den Verlust und die Manipulation – beispielsweise das Fälschen oder Beschädigen – von Daten erfolgreich verhindern“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 100). Diese Vorkehrungen zur Datensicherung sind, je nach Forschungsvorhaben, in den Bereichen der Zutrittskontrolle, der Zugangskontrolle, der Zugriffskontrolle, der Weitergabekontrolle, der Eingabekontrolle, der Auftragskontrolle, der Verfügbarkeitskontrolle und der Datentrennung zu treffen (Fuß & Karbach, 2014, S. 101–102). Die Daten für das vorliegende Forschungsvorhaben wurden dafür u. a. getrennt und je passwortgeschützt aufbewahrt, separat voneinander bearbeitet und auf externen Festplatten gesichert (dazu auch Fuß & Karbach, 2014, S. 101–102).

16 Datenauswertung

Das vorliegende Kapitel beginnt mit einer Forscherischen Selbstreflexion (16.1), die noch vor der eigentlichen Datenauswertung erfolgen sollte. Anschließend wird die Dokumentarische Methode als zugrunde liegende Methodologie und Auswertungsmethode der Untersuchung vorgestellt (16.2). Dafür werden zunächst *Methodologische Grundlagen und zentrale Begrifflichkeiten* (16.2.1) der Dokumentarischen Methode erläutert, bevor auf die *Forscherische Grundhaltung* im Zusammenhang mit der Methode (16.2.2), die *Forschungspraktische Umsetzung* der Methode (16.2.3) und die *Empirisch begründete Typenbildung* (16.2.4) eingegangen wird. Ein *Zusammenfassender Überblick über das Auswertungsverfahren* (16.2.5) beendet das Kapitel.

16.1 Forscherische Selbstreflexion

„In der wissenschaftlichen Arbeit des Soziologen,
der notwendigerweise von einem Gesichtspunkt aus vorgeht,
wird also ein objektiver Blick nur möglich, wenn er sich selbst in den Blick nimmt:
wenn er sich von außen betrachtet."
– Krais & Gebauer, 2014, S. 13 –

Warum forscherische Selbstreflexion?

Diese Notwendigkeit, sein eigenes wissenschaftliches Vorgehen zu reflektieren und auch sich selbst zum Gegenstand der Beobachtung zu machen, gilt sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die Soziologie. Der Forscher/die Forscherin beobachtet nicht nur den Untersuchungsgegenstand, sondern hinterfragt und kontrolliert auch die eigene Beobachtungspraxis (Lippuner, 2012, S. 128–129). Selbstreflexion ist damit Grundbedingung sozialwissenschaftlicher Beobachtung schlechthin und kein Selbstzweck (Lippuner, 2012, S. 129). Die „unhinterfragten Plausibilitäten ihrer eigenen Beschreibungen [sollten die Forscher*innen] immer wieder in Frage stellen" (Lippuner, 2012, S. 129).[46]

Die forscherische Selbstreflexion soll spätestens an dieser Stelle, also unbedingt noch vor der Datenauswertung, erfolgen. Im vorliegenden Kapitel

46 Im Rahmen der Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode wird die Vergleichsstrategie der komparativen Analyse ebenfalls als eine methodische Kontrolle fungieren (siehe Kapitel 16.2).

wird deshalb, wie von Kruse (2015) empfohlen, ein persönlicher bzw. forschungsbiographischer Bezug der Forscherin zum Forschungsthema hergestellt (S. 624–625). Ebenso werden persönliche Entwicklungen der Forscherin im Forschungsprozess, also Erfahrungen, Erkenntnissprünge und Meilensteine beschrieben (Kruse, 2015, S. 624).

Reflexion eigener Vorstellungen von *Stipendienwürdigkeit* und Begabung

Bezüglich der Schwerpunkte der vorliegenden Forschung wurden die Themenbereiche *Stipendienwürdigkeit* und Begabung einer besonderen Selbstreflexion unterzogen, die sich, zumindest bei der Forscherin, als eng miteinander verwoben herausstellten. So stellte sich im Prozess der Selbstreflexion heraus, dass besonders diejenigen Schüler*innen von der Forscherin als begabt und damit auch *stipendienwürdig* gesehen werden, die sich sehr schulkonform verhalten, schulisch stark motiviert sowie angepasst sind und größtenteils gute schulische Leistungen erbringen.

Reflexion der Rolle im Interview

Da die Forscherin selbst nicht als NRW-Talentscout tätig und zu Beginn der Forschung noch recht neu in den Themenbereichen der Talentförderung war, kann auch im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit den Kooperationsschulen des *NRW-Talentscoutings* und den dort ansässigen Lehrer*innen von einem unvoreingenommenen Bild gesprochen werden. Da die Forscherin selbst einen Lehramtsstudiumshintergrund hat und dies im Einführungsgespräch des Interviews nicht unerwähnt ließ, konnte schnell ein Bezug zu den Lehrer*innen hergestellt werden. Dies erwies sich für die Interviews im Rückblick als förderlich, hätte sich aber unter Umständen auch gegenteilig auf die Interviewführung auswirken können, da ein angenommener konjunktiver Erfahrungsraum zwischen Interviewerin und Interviewpartner*innen gegebenenfalls zu weniger Erzählzwängen im Interview führen kann und somit ausschweifende Erzählungen behindert. Da sich die Forscherin allerdings gleichzeitig – frisch aus dem Studium kommend – als relativ unerfahren im Feld Schule, ausgab, konnte dieser Gefahr entgegengewirkt werden.

Persönliche Entwicklungen der Forscherin im Forschungsprozess

„Der eigene Standpunkt wird nicht bedeutungslos,
doch werden seine Besonderheiten sichtbar;
es kann erkannt werden, wie der Wissenschaftler und die Wissenschaftlerin
von ihrem Standpunkt aus zu ihrem Blick auf das Ganze gelangt sind."
– Krais & Gebauer, 2014, S. 13 –

Die Feststellung Jo Reichertz, dass nicht nur die Interpretierenden auf die Daten einwirken, sondern die Daten auch Einfluss auf die Interpretierenden haben, und „wer einmal Daten exzessiv interpretiert hat, [...] danach nicht nur reichhaltiger [interpretiert], sondern [...] die Welt auch anders [sieht]" (Reichertz, 2018, S. 80), trifft auch auf die Forscherin im vorliegenden Forschungsprozesses zu. So ist im Laufe des Forschungsprozesses nicht nur ein verstärktes Interesse an der qualitativen Sozialforschung sowie ein tiefergehendes Verständnis für diese entwickelt worden, sondern der Interpretationsprozess, der sich über mehrere Jahre zog, trug ebenso zu einer veränderten Betrachtungsweise von Personen und deren Biographien in der alltäglichen Wahrnehmung bei.

Darüber hinaus konnte die Forscherin ihre Interviewführungskompetenz während des Forschungsprozesses enorm schulen. Eine Veränderung hin zu einer verbesserten Interviewführung ist im Zeitverlauf anhand der Transkripte gut erkennbar.

16.2 Die Dokumentarische Methode

16.2.1 Methodologische Grundlagen und zentrale Begrifflichkeiten

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarischen Methode der Interpretation nach Ralf Bohnsack (z. B. Bohnsack, 1989). Im Folgenden soll ein kurzer Überblick in die mit der Methode verbundene Methodologie und Denkweise gegeben werden. Auf eine wissenschaftstheoretische Diskussion zum Unterschied zwischen qualitativen und quantitativen bzw. zwischen rekonstruktiven und standardisierten Methoden soll auch an dieser Stelle verzichtet werden.

Einflüsse, Entwicklungslinien und Anfänge der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode ist aus Pierre Bourdieus Habitustheorie und Theorie der Praxis hervorgegangen, die bereits in Kapitel 9.2.1 ausführlich

behandelt worden ist, sowie aus GARFINKELS Ethnomethodologie und MANNHEIMS Wissenssoziologie, auf dessen Grundannahmen und begriffliche Differenzierungen sie zurückgreift (Mannheim, 1964, 1980) und deren Spezifika an dieser Stelle nur knapp aufgeführt werden sollen (dazu auch Bohnsack et al., 2007, die sich in ihrem Überblicksaufsatz umfassender mit diesen Traditionen beschäftigen). Auf eine ausführlichere Darstellung kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Grundlagen der Mannheim'schen Theorie

1893 in Budapest geboren (Mannheim, 1980, S. 11) hat Karl MANNHEIM in seiner Wissenssoziologie, der Soziologie über verschiedene Wissensarten, schon Anfang des 20. Jahrhunderts zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen unterschieden, über das Akteur*innen gleichermaßen verfügen, wobei ihnen aber nur die Explikation des theoretischen Wissens möglich ist (Mannheim, 1964; dazu auch Bohnsack et al., 2007, S. 11–12). Auf den Unterschied zwischen diesen Wissensformen – auch als kommunikatives vs. konjunktives Wissen bezeichnet – wird an späterer Stelle ausführlich eingegangen.

Garfinkels Ethnomethodologie

„Das Interesse der Ethnomethodologie gilt den formalen Mechanismen der Produktion von Ordnung" (Meuser, 2007, S. 217). Die Ethnomethodologie beschäftigt sich also damit, wie Handeln im Alltag funktioniert und analysiert, welche impliziten Regeln und Strukturen hinter Alltagshandlungen stehen. Der US-amerikanische Ethnomethodologe Harold GARFINKEL hat die Mannheim'sche Theorie aufgegriffen und die Dokumentarische Methode als eine ‚Ethnomethode' beschrieben, mit deren Hilfe Handelnde Bedeutungen ‚feststellen' (Meuser, 2007, S. 216–217). „The method is recognizable for the everyday necessities of recognizing what a person is ‚talking about' given that he does not say exactly what he means" (Garfinkel, 1967, S. 78, zitiert nach Meuser, 2007, S. 217).

Die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack

Die Dokumentarische Methode als praxeologische Methodologie

In den 1980er-Jahren ist die heutige Form der Dokumentarischen Methode durch Ralf BOHNSACK im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zu jugendlichen Peergroups zu einer praxeologischen Wissenssoziologie und damit zu einer der „elaboriertesten Methoden qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung" (Schieferdecker, 2016, S. 41; dazu auch Bohnsack, 1989, 2013, 2017)

entwickelt worden. Ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionsverfahren angewendet (Kruse, 2015, S. 436), können mithilfe der Dokumentarischen Methode neben Gruppendiskussionen auch (Einzel-)Interviews, Bilder, Fotos, Videos, Evaluationen und andere Dokumente ausgewertet werden (Kanter, 2018; Schieferdecker, 2016, S. 41), wobei Gruppendiskussionen und Interviews klassische und verbreitete Erhebungsformate sind (Martens & Wittek, 2019, S. 291). Die Methode ermöglicht ebenfalls triangulierende Arbeitsformen (Bohnsack, 2010).

Ursprünglich soziologisch verortet, findet die Dokumentarische Methode heute ebenfalls vermehrt Anwendung in der Bildungsforschung und in zahlreichen weiteren Bereichen[47]. Insgesamt hat die Dokumentarische Methode ein breites Anwendungsfeld gefunden (für einen umfangreicheren Überblick siehe auch Bohnsack et al., 2007, S. 9, S. 16–19). Martens und Wittek (2019) beschäftigen sich beispielsweise mit der empirischen Rekonstruktion von Lehrer*innenhabitus mithilfe der Dokumentarischen Methode.

Bedeutung der Handlungspraxis

Die Dokumentarische Methode versteht sich als praxeologische Methodologie, ist also an impliziter Logik der Praxis interessiert sowie an praxeologischer Wissenssoziologie orientiert. Als praxeologische Wissenssoziologie eröffnet sie uns Zugang zur Alltagspraxis und zu den Habitus der Beforschten (Bohnsack, 2013, S. 182; Martens & Wittek, 2019, S. 292).

Konjunktives und kommunikatives Wissen

Diese rekonstruktive Methodologie, die Wissen aus der Forschungspraxis zu rekonstruieren versucht (Bohnsack et al., 2019, S. 18), ermöglicht dem Forschenden, sich besonders Zugang zum konjunktiven Wissen, also zum impliziten, milieuspezifischen, atheoretischen, nicht (vorrangig) reflexiven und handlungsleitenden „*insider*“ Wissen der Interviewpartner*innen zu erschließen und somit in eine tiefere Sinnebene des empirischen Materials einzudringen, in der sich die geschilderten Erfahrungen als Dokumente von Orientierungen niederschlagen (dokumentarischer Sinngehalt/Habitus) (dazu z.B. Bohnsack et al., 2007, S. 15) (dazu auch Proskawetz, im Ersch.a, b).

47 Zum Beispiel in der Jugendforschung, der Kindheitsforschung, der Biographieforschung, der Migrationsforschung, der Forschung zum Lehrer*innenberuf (Martens & Wittek, 2019), der Unterrichtsforschung, der Geschlechterforschung, der Organisationskultur- und Politikforschung, der Religionssoziologie und -pädagogik, der Erziehungswissenschaft, der Schul- und Sozialpädagogik, der Medien- und Rezeptionsforschung, der Wissenschaftssoziologie und in vielen weiteren Forschungsgebieten wie in der Medizin oder in der Polizeiforschung.

Konjunktives Wissen

Beim konjunktiven Wissen, das vom kommunikativen Wissen zu unterscheiden ist, handelt es sich um ein vorreflexives atheoretisches, inkorporiertes, stillschweigendes oder implizites Wissen – atheoretisches Wissen nach Mannheim (1964; dazu auch Bohnsack, 2013, S. 180), tacit knowledge, stillschweigendes oder implizites Wissen nach Polanyi (1966), inkorporiertes Wissen (=automatisiertes Wissen, „orientiert u.a. in Form mentaler Bilder unser Handeln" (Bohnsack, 2013, S. 182) nach Bourdieu (u.a. 1976). Konjunktives Wissen ist demnach ein „in die Alltagspraxis eingelassenes milieuspezifisches Wissen" (Kubisch, 2014, S. 113) und in die Person eingeschrieben (Mannheim, 1964). Es orientiert (im Gegensatz zu anderen Wissensformen) unsere Handlungspraxis, denn handlungsleitendes Wissen ist dem atheoretischen Wissen zuzuordnen (Bohnsack, 2013, S. 180).

Handlungen sind intuitiv, der Zugang zu dieser Wissensform erfolgt also über Dokumente des Handelns (Bohnsack, 2013, S. 186). „Im *opus operatum* [Hervorhebung im Original] und in ihm allein enthüllt sich der *modus operandi* [Hervorhebung im Original]" (Bourdieu, 1976, S. 209), d. h., im Produkt des Handelns erfüllt sich die Art des Handelns. Das atheoretische Wissen kann nur schwer erklärt bzw. begrifflich-theoretisch expliziert werden, lässt sich also im Gegensatz zum kommunikativen Wissen nicht direkt abfragen (Bohnsack et al., 2007, S. 14). Erst durch Interpretationen kann ein Zugang geschaffen werden. Dazu soll, wie im Folgenden gezeigt wird, die Dokumentarische Methode verhelfen.

Konjunktive Erfahrungsräume

> „Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren."
> – Bohnsack, 1997a, S. 195, zitiert nach Meuser 2007, S. 212 –

Menschen können gemeinsam über dieses konjunktive (also verbindende, vergemeinschaftende) Wissen verfügen. Bei konjunktiven Erfahrungsräumen handelt es sich um kollektive Erlebnisschichtungen, die auf geteiltem Handeln und Erleben (z.B. innerhalb in der Familie, in der alle gemeinsam Weihnachten feiern) oder auch strukturidentischen Erfahrungen basieren (innerhalb einer Berufsgruppe, in der Individuen unabhängig voneinander strukturidentische Erfahrungen machen; auch innerhalb einer Generation, eines Geschlechts, eines Milieus).

Menschen, die gemeinsames atheoretisches Wissen besitzen, sind also durch eine elementare Form der Sozialität miteinander verbunden, durch eine primordiale Sozialität (Bohnsack, 2013, S. 184), gehören also derselben „sozialen Lagerung“ an, leben unter ähnlichen Bedingungen oder sind unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen (Meuser, 2007, S. 211). Dieser gemeinsame (konjunktive) Erfahrungsraum ermöglicht ein unmittelbares, wechselseitiges Verstehen und unmittelbar Verständigung unter den Menschen, die ihm angehören. Sie verstehen sich, während sich Außenstehende dieses Wissen erst durch Interpretation zugänglich machen müssen (siehe dafür ursprünglich Mannheim, 1980, S. 272, der zwischen Verstehen und Interpretieren entscheidet), und verfügen über habituelle Übereinstimmungen (Meuser, 2007, S. 211). Im Gegensatz dazu steht eine sekundäre Sozialität (Bohnsack, 2013, S. 184).

Menschen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, müssen diese Erfahrungen nicht zwangsläufig gemeinsam bzw. zusammen gemacht haben, sie müssen nicht in „interaktiver Kopräsenz“ (Meuser, 2007, S. 211) gewesen sein. So teilen zwar Nachbar*innen, Freund*innenkreise, Familien, Gruppen gemeinsame Erfahrungsräume, aber auch Generationen, Milieus, Klassen, also Menschen, die sich nicht kennen müssen, sind durch habituelle Übereinstimmung miteinander verbunden (Bohnsack, 2013, S. 184). Es ist kein identisches Erleben notwendig, wohl aber ein strukturidentisches Erleben, eine geteilte *Erlebnisschichtung* (Mannheim, 1964, S. 536). So gibt es ein strukturidentisches Erleben zeitgeschichtlicher Veränderungen in Generationenmilieus und ein strukturidentisches Erleben in Berufsmilieus. Innerhalb eines Feldes können sich verschiedene Erfahrungsräume überlagern. „Konjunktive Erfahrungsräume sind [.] grundsätzlich im Plural zu denken und überlagern sich mehrdimensional“ (Martens & Wittek, 2019, S. 289).

Bohnsack hat drei Ebenen konjunktiver Erfahrungsräume unterschieden: Die interaktive Ebene, die organisationale Ebene und die gesellschaftliche Ebene (Bohnsack et al., 2019, S. 24). Folglich entsteht in diesen konjunktiven Erfahrungsräumen ein standortgebundenes, handlungsleitendes und implizites und explizites Orientierungswissen.

Geteilte Orientierungsrahmen ermöglichen ihren Angehörigen, sich zu erkennen und zu verstehen, ohne dass das Wissen erst erschlossen werden muss. Mannheim (1980, S. 77) betont die Gebundenheit an sogenannte Strecken des Erlebens, wenn es um ein strukturidentisches Erleben geht: „Wir sind nur soweit und nur insofern vergemeinschaftet, als wir solche gemeinsamen Strecken des Erlebens miteinander zurücklegen.“ Dagegen müssen sich Außenstehende

durch Interpretation diese Orientierungsrahmen zunächst erschließen. Konjunktive Erfahrungsräume sind zudem nie eindimensional, sondern überlappen einander, d. h., jede Person hat Teil an unterschiedlichen Erfahrungsräumen (Bohnsack, 2017, S. 117).

Kommunikatives Wissen

Im Gegensatz dazu steht das kommunikative Wissen, auch theoretisches/reflexives Wissen oder kommunikativ-generalisierendes Wissen. Dabei handelt es sich um Alltagstheorien, Common-Sense-Theorien (Bohnsack, 2013, S. 180). Dieses Wissen ist den Akteur*innen bewusst (Mannheim, 1964). Der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen der Untersuchungspartner*innen ist dementsprechend unproblematisch, da dieses Wissen abgefragt werden kann (z. B. Bohnsack et al., 2007, S. 14). Sich dagegen Zugang zum konjunktiven Wissen zu verschaffen, ist nur über die Erschließung/Rekonstruktion der Handlungspraxis der Untersuchungspartner*innen möglich.

Aktuell wird neben der Bedeutung der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände auch zunehmend das explizite Wissen bedeutsam (Kramer & Pallesen, 2019, S. 11), und beide Wissensformen sollten Beachtung finden.

Tabelle 5: *Konjunktives und kommunikatives Wissen im Vergleich (angelehnt an Kanter, 2018, S. 483)*

Konjunktives Wissen	Kommunikatives Wissen
atheoretisch	theoretisch
implizit	explizit/explizierbar über Erfahrungsraum und Milieugrenzen hinweg
handlungsleitend/handlungspraktisch	generalisiert
habitualisiert/inkorporiert	normativ
vorreflexiv, nicht reflexiv zugänglich	reflexiv
unmittelbares Verstehen	wechselseitige Interpretation

Es wird also unterschieden zwischen zwei Formen des handlungsleitenden Orientierungswissens, dem kommunikativ-generalisierten Wissen und dem konjunktiven Wissen (siehe Tabelle 5). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich beim kommunikativ-generalisierten Wissen um explizite, theoretische und kommunikative Wissensbestände handelt, die außerhalb konjunktiver

Erfahrungsräume liegen, während konjunktives Wissen das Wissen innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume darstellt, d. h., es handelt sich um implizite, atheoretische, konjunktive Wissensbestände. Zwei Seiten sozialer Wirklichkeit werden erfasst, z. B. die „Familie“ für mich und für alle.

Unterscheidung zwischen Orientierungsmustern, Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen

In der Dokumentarischen Methode wird zwischen Orientierungsmustern, Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen unterschieden.

Orientierungsschemata

Die Ebene des theoretisch kommunizierbaren Wissens bilden die Orientierungsschemata. Darunter fallen nach Bohnsack „jene Handlungsentwürfe, an denen das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) Um-zu-Motiven orientiert ist und die Gegenstand der Common Sense-Typenbildungen sind“ (Bohnsack, 2007, S. 230).

Orientierungsschemata bestehen aus drei Dimensionen des kommunikativen Wissens und Handelns: Theoriekonstruktionen des Common Sense, das institutionalisierte und rollenförmige, normorientierte Handeln und die Konstruktion sozialer Identitäten (Bohnsack et al., 2019, S. 23) und verweisen damit auf institutionalisierte normative Vorgaben der Gesellschaft.

Orientierungsrahmen

Dagegen verweisen Orientierungsrahmen (auch als Habitus bezeichnet) (Bohnsack, 2007, S. 231) auf das atheoretische, konjunktive Erfahrungswissen, also auf durch konkrete Sozialisationserfahrungen erworbene, sozial geprägte Denk- und Handlungsmuster, „die Praxis strukturierende Orientierungsmuster“ (Bohnsack, 2007, S. 230). Orientierungsrahmen sind in der Praxis, z. B. bei der Interviewauswertung, an jeder Stelle des Interviews zu finden, besonders aber in sogenannten *dichten* Stellen, Stellen mit hohem Dataillierungsgrad (Bohnsack, 2007, S. 230). Die praxeologische Typenbildung wird als eine sinngenetische Typenbildung bezeichnet, um die es in Kapitel 17.2 gehen wird und auf die die Empirie der vorliegenden Arbeit ausgerichtet ist.

Der Begriff des Orientierungsrahmens wird dabei oft synonym mit dem Begriff Habitus verwendet (Bohnsack, 2013, S. 181). Der Orientierungsrahmen erweitert den Habitusbegriff aber noch, in dem der Orientierungsrahmen

neben dem Habitus auch aus dem kommunikativen Wissen besteht, also dem Orientierungsschema der jeweiligen Person (Bohnsack, 2013, S. 182). Der Habitus kann also nur als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack, 2013, S. 182) bezeichnet werden.

Orientierungsmuster

Aus dem Zusammenspiel von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen entstehen Orientierungsmuster. Den Terminus Orientierungsmuster verwendet Bohnsack als Oberbegriff für Orientierungsschemata und Orientierungsmuster (Bohnsack, 2007, S. 230).

Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm

Habitus „konstruiert und konstituiert sich häufig überhaupt erst in der Auseinandersetzung der Erforschten mit den von ihnen erfahrenen (exterioren) Erwartungen im Sinne von Normen und sozialen Identitäten (Fremdidentifizierungen) und ihren Common-Sense-Theorien, also den Orientierungsschemata“ (Bohnsack, 2017, S. 298). Zwischen den Dimensionen der Orientierungsrahmen und der Orientierungsschemata entsteht im Regelfall ein Spannungsverhältnis, das konstruiert werden kann (Bohnsack, 2013, S. 183). Dieses wird auch als Spannungsverhältnis von Habitus und Norm oder Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bezeichnet (Bohnsack et al., 2019, S. 24, 2020, S. 38; siehe Abbildung 12). Normen unterscheiden sich dabei kategorial vom Habitus (Bohnsack, 2017, S. 161). Bei normativen Erwartungen handelt es sich um sogenannte kontrafaktische Erwartungen und damit um Erwartungen, die aufrechterhalten werden, obwohl sie „in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (Bohnsack, 2017, S. 161; dazu auch Luhmann, 1997, S. 638).

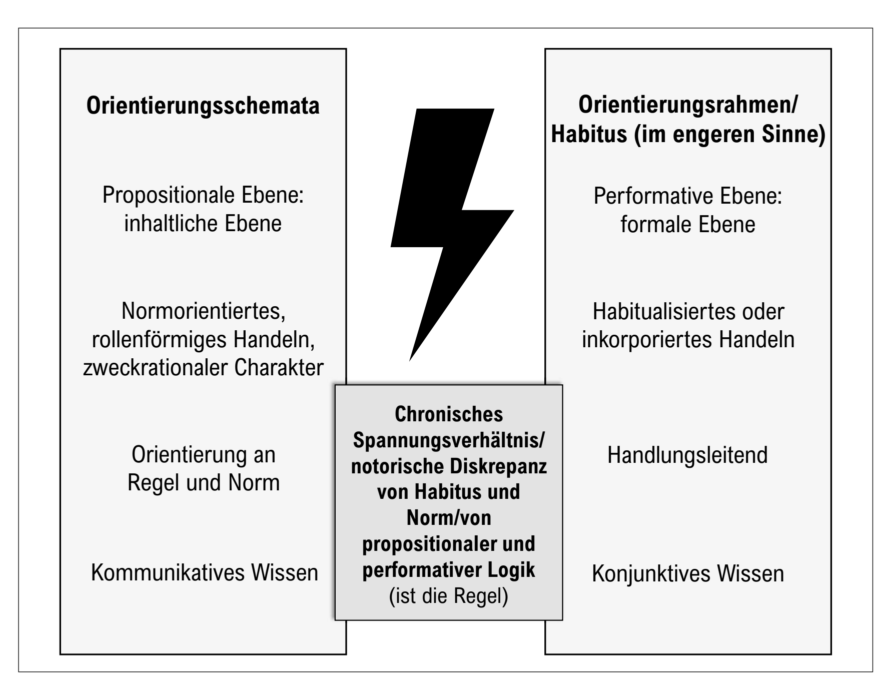


Abbildung 12: *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack (2014))*

Was lässt sich mit der Dokumentarischen Methode zugänglich machen?

Wie bereits kurz angerissen, können mithilfe der Dokumentarischen Methode Orientierungen rekonstruiert werden. Der Forschende kann sich mithilfe der Methode Zugang zum konjunktiven Wissen – d. h. zum atheoretischen, handlungsleitenden Wissen und damit zur Praxis und zur performativen Logik (Bohnsack, 2017, S. 63, 2020, S. 20) – der Interviewpartner*innen erschließen. „Die dokumentarische Methode der Interpretation ermöglicht eine wissenssoziologische Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Habitusformen" (Meuser, 2007, S. 219). Mit der Dokumentarischen Methode lassen sich also tieferliegende, handlungsleitende und praxisgenerierende Wissensbestände aufdecken, die sich vor allem im konjunktiven Wissen befinden (u. a. Breidenstein, 2012). „Der Habitus dokumentiert sich in Beschreibungen und Erzählungen, welche die Erforschten […] hervorbringen" (Meuser, 2007, S. 219). Sie eignet sich u. a. für die Rekonstruktion milieuspezifischer Erfahrungsräume (Kamm, 2019, S. 116).

Dies geschieht, in dem besonders dem *Wie* der Äußerung Beachtung geschenkt wird, also wie ein Thema abgehandelt bzw. auf welche Art und Weise ein Thema behandelt wird (Nohl, 2017, S. 31). Erzählungen, Darstellung und Beschreibungen der Akteur*innen gelten dabei als Dokumente für ihre Weltanschauung – daher der Name der Methode (Bohnsack, 2017, S. 80).

Unterscheidung von drei Sinnschichten

Um anschaulich zu machen, was mithilfe der Dokumentarischen Methode herausgearbeitet werden kann, sollen im Folgenden die Sinnschichten nach Mannheim (1964) unterschieden werden (dazu auch Meuser, 2007, S. 219; Nohl, 2017, S. 4–6): der intendierte Ausdruckssinn, der objektive Sinn und der Dokumentsinn (siehe Tabelle 6). Letzterer wird mithilfe der Dokumentarischen Methode herausgearbeitet.

Während die erste Sinnebene, zu der intendierter Ausdruckssinn und objektiver Sinn zählen, wörtliche, explizite und immanente Sinngehalte meint, also zum einen Absichten und Motive der Erzählenden (intendierter Ausdruckssinn) und zum anderen die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder eine Handlung (Objektsinn), verweist der Dokumentsinn auf die Herstellungsweise der Schilderung (Nohl, 2017, S. 7):

Tabelle 6: *Drei Sinnschichten (angelehnt an Nohl, 2017, S. 6)*

Intendierter Ausdruckssinn	Absichten und Motive der Erzählenden
Objektiver Sinn	Allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung
Dokumentsinn	Sinnschicht der konjunktiven Erfahrung; Ausdruck des Orientierungsrahmens; Rekonstruktion von Aspekten des Habitus; dokumentiert sich in der reflektierenden Interpretation, indem das WIE betrachtet wird.

Das *Opus operatum*, das Produkt des Handelns oder der Dokumentsinn/dokumentarischer Sinngehalt (Bohnsack, 2017, S. 71) liegt in der vorliegenden Forschung als Transkript vor (Bohnsack, 2013, S. 187).

Übersicht über weitere zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode

Tabelle 7 zeigt eine Übersicht über weitere zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode, die besonders für die Interpretation von Interviews relevant werden.

***Tabelle 7:** Übersicht über weitere zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode (angelehnt an Przyborski, 2004)*

Proposition	Ein neues Thema bzw. eine neue Orientierung wird aufgeworfen; kann in Interviews durch Interviewpartner*in oder Interviewer*in geschehen; kann argumentativ, beschreibend oder narrativ sein.
Elaboration	Eine Proposition wird weiterentwickelt bzw. *ausgearbeitet*.
Differenzierung	Eine Proposition wird als *Modifikation* weiterentwickelt
Synthese/Konklusion	beendet die Diskurseinheit; Abschluss eines Themas
Enaktierungspotenzial	Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten durch die Interviewten

16.2.2 Forscherische Grundhaltung

Auf der Seite der Forschenden kann das Gefühl entstehen, etwas in das Gesagte des/der Interviewten hineinzuinterpretieren, dass er/sie nicht beabsichtigt hat zu sagen. Bohnsack schreibt hierzu: „Im Bereich der Dokumentarischen Methode formulieren wir es so, dass die Beobachter nicht davon ausgehen, dass sie *mehr* [Hervorhebung im Original] wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack, 2013, S. 186). Giddens (1997, S. 431) formuliert: „Was die Akteure über soziale Zusammenhänge wissen (glauben), einschließlich der Bedingungen ihres eigenen Handelns, was sie aber nicht in diskursiver Weise ausdrücken können.“

Mit dieser forscherischen Grundhaltung lässt sich Zugang zur Methode kreieren. Die Forschenden müssen sich also darüber bewusst sein, dass sie nur sichtbar machen können, was die Befragten bereits implizit wissen. Sie selbst nehmen somit keine privilegierte Stellung im Forschungsprozess ein und verfügen auch nicht über mehr Wissen als ihre Untersuchungspartner*innen.

Grundlage für die Auswertung des Datenmaterials ist die Zusammenarbeit in einer Forschungswerkstatt, einer Interpretationsgruppe. Dies erleichtert dem einzelnen Forscher/der einzelnen Forscherin, perspektivabhängige Interpretationen zu vermeiden (Schieferdecker, 2016, S. 41).

16.2.3 Forschungspraktische Umsetzung

Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen

Die Auswertung des empirischen Materials mithilfe der Dokumentarischen Methode der Interpretation findet – wie bei rekonstruktiven Verfahren üblich – in (peerorganisierten) Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen statt, um perspektivenabhängige Interpretation zu vermeiden und so die Qualität der Analyse sicherzustellen (Schieferdecker, 2016, S. 41; dazu auch Reichertz, 2018, S. 72; für eine ausführliche Darstellung der Entwicklung und Tätigkeit von Interpretationsgruppen ebenfalls Reichertz, 2018). Die Arbeit in Interpretationsgemeinschaften soll u. a. eine Basis für eine individuelle Weiterarbeit bilden. Darüber hinaus können die Gruppen auch als Plattformen für das Methodenlernen genutzt werden (Pohl-Mayerhöfer et al., 2020).

Zugänge zum impliziten Wissen durch analytischen Paradigmenwechsel vom *Was* zum *Wie*

Zugang zum impliziten Wissen wird ermöglicht, indem ein Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* des Gesagten stattfindet und betrachtet wird, *wie* und *auf welche Art und Weise* ein Thema abgehandelt wird. Die Interpretierenden stellen sich konkret die Frage: Wie hätte man es anders sagen können? Alternative Reaktionen werden dabei gegen gehalten, die gleichermaßen sinnvoll erscheinen (Bohnsack, 2013, S. 187). Dabei wird nicht der Frage nachgegangen, ob die Aussagen richtig oder falsch, ästhetisch ansprechend oder abstoßend, moralisch gut oder schlecht sind (von Rosenberg, 2011, S. 96).

Der Zugang zum impliziten Wissen ist über Formen der Beobachtung, z. B. durch die teilnehmende Beobachtung, die Photographie und die Videographie oder über Interviews und Gruppendiskussionen möglich, sofern in ihnen selbstläufige Erzählungen und Beschreibungen generiert werden, in denen sich Implizites dokumentieren kann.

Obwohl in der vorliegenden Studie Einzelinterviews (auch: Individualinterviews) geführt worden sind, werden durch die Interviewpartner*innen kollektive/konjunktive Erfahrungsräume konstruiert (Bohnsack et al., 2019, S. 27; Bohnsack, 2020, S. 28). Auch in Individualinterviews sind Erfahrungsräume (diese können u. a. bildungsmilieuspezifische, professionsspezifisch, ethnische Erfahrungsräume sein) eigentlicher Gegenstand der Analyse (Bohnsack et al., 2019, S. 27). Die Ausnahme bildet die relationale Typenbildung (dazu z. B. Nohl, 2013).

Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation von Interviews – Verlauf der Interpretation

Die Auswertung vollzieht sich in drei Interpretationsschritten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Ziel ist es, Typiken aus dem Material zu generieren.

Datenerhebung

Vor der Interpretation steht die Datenerhebung. Die Daten sind mithilfe des narrativ fundierten Interviews mit strukturiertem Nachfrageteil erhoben worden. Auf diese Interviewform ist bereits ausreichend eingegangen worden (siehe Kapitel 14.1). In dieser Passage werden noch einige Ergänzungen gemacht, die speziell in Bezug auf die Dokumentarische Methode bei der Datenerhebung zu beachten sind.

Konstruktion des Leitfadens im Sinne der Dokumentarischen Methode und Interviewführung

Für die Studie sind Einzelinterviews mit Lehrer*innen geführt worden, um die (individuellen) Orientierungen dieser herausarbeiten zu können. Dabei arbeitet der zugrunde liegende Leitfaden mit erzählgenerierenden Fragen.

Bei der Konstruktion des Leitfadens ist darauf zu achten, die Erzählaufforderungen, besonders die Eingangsfragestellung, so zu formulieren, dass selbstläufige Narrationen erzeugt werden. In Erzählungen werden meist Handlungs- und Geschehensabläufe dargestellt, die Ausdruck von Erfahrungen sind und daher eine besondere Nähe zum impliziten Wissen und zugrunde liegenden Orientierungen darstellen. Bei Beschreibungen handelt es sich dagegen um Darstellungen feststehender Handlungsabläufe und Sachverhalte, die eher im Bereich des expliziten, kommunikativen Wissens liegen. In Argumentationen findet ein Rückgriff auf Alltagstheorien, (alltags-)theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu Motiven, Gründen und Bedingungen für Handeln statt. Theoretisierende bzw. argumentative Textsorten geben das kommunikative Wissen, die Orientierungsschemata der Interviewpartner*innen wieder (Bohnsack, 2013, S. 183).

Durch immanente Nachfragen sollen die Erzählungen weiter angeregt, durch exmanente Nachfragen neue Erzählungen angeregt werden. Besonders erzählende und beschreibende Textsorten eignen sich für eine rekonstruktive empirische Analyse, da sich der Orientierungsrahmen hier besonders gut herausarbeiten lässt (Bohnsack, 2013, S. 183).

Datenselektion und Passagenauswahl

Die Interviews für das vorliegende Forschungsvorhaben sind volltranskribiert worden, da dafür genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung standen. Für eine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode müssen jedoch nicht zwangsläufig alle Interviews volltranskribiert vorliegen. Der/die Forscher*in kann sich auf ausgewählte Sequenzen, die transkribiert und anschließend analysiert werden, beschränken und die wie folgt ausgewählt werden: Die Eingangspassage, also die Reaktion der Interviewpartner*innen auf einen Erzählimpuls bis zum Ende der Erzählung, wird grundsätzlich transkribiert (z. B. Martens & Wittek, 2019, S. 294). Die Auswahl weiterer Sequenzen hängt von der thematischen Relevanz für die Forschungsfrage ab. Darüber hinaus werden auch – unabhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung – Passagen ausgewählt, die im Modus der Erzählung gestaltet sind (Martens & Wittek, 2019, S. 294). Es sollten jeweils inhaltlich geschlossene Passagen transkribiert werden.

Formulierende Interpretation (mit thematischem Verlauf)

Die Auswertung beginnt mit der formulierenden Interpretation, der Reformulierung des Gesagten. Diese beinhaltet den thematischen Verlauf des Interviews sowie eine thematische Feingliederung von Passagen (in Ober- und Unterthemen), die für die Auswertung von besonderem Interesse sind. Der thematische Verlauf, der die thematische Struktur des Textes nachzeichnet, wird noch vor der Transkription, beim ersten Abhören des Audios, erstellt und dient dazu, einen Überblick über die Themen des Interviews im Allgemeinen zu gewinnen sowie spezieller eine Auswahl über die zu transkribierenden Interviewausschnitte (Datenselektion) zu treffen. Dieser Interpretationsschritt dient dazu, „sich darüber klar zu werden, was eigentlich gesagt wurde[,] um sich den inhaltlichen Gehalt zu vergegenwärtigen. Gleichzeitig soll aber auch deutlich werden, um welche Ebene es auf der nächsten Interpretationsstufe nicht mehr gehen darf (Hametner et al., 2020, S. 111). Es werden immer die Eingangssequenz, zusätzlich drei bis vier weitere relevante Passagen sowie sogenannte Fokussierungsmetaphern transkribiert. Bei letzteren handelt es sich um „Passagen mit hoher narrativer[,] [interaktiver und metaphorischer] Dichte, also einem hohen Detaillierungsgrad“ (Bohnsack, 2007, S. 233).

Hier können bereits „frühe Muster“ erkannt werden. Die formulierende Interpretation bleibt eng am Material, fasst ausschließlich die wörtlichen Inhalte des Gesprochenen, also das, *was* gesagt wird, den immanenten Sinngehalt zu-

sammen und bringt so den propositionalen Gehalt zur Explikation (Bohnsack, 2017, S. 79; Martens & Wittek, 2019, S. 297; Nohl 2007, S. 258).

Als zentrale Leitfragen der formulierenden Interpretation dienen die Fragen *Was wird gesagt?* und *Worum geht es?,* es wird also nach dem *Was* der gesellschaftlichen Realität gefragt (Bohnsack et al., 2007, S. 13). Dafür wird der zu analysierende Transkriptauszug im ersten Arbeitsschritt zunächst in Ober- und Unterthemen geteilt (thematischer Verlauf). Hier findet eine (Re-)Formulierung des Gesagten statt. Der wörtliche und explizite Sinngehalt steht im Vordergrund der Interpretation (Bohnsack, 2013, S. 190). Die formulierende Interpretation bleibt somit auf der Ebene des kommunikativen Wissens. „Begriffe, die auf bestimmte Sinnkonstruktionen, Bilder oder Konzepte der Interviewten hinweisen, können als wörtliche Zitate aufgenommen werden, da sich durch eine Um- oder Neuformulierung Sinnverschiebungen ergeben können“ (Martens & Wittek, 2019, S. 297).

Die formulierende Interpretation dient als Hilfestellung bei der analytischen Trennung von dokumentarischem und immanentem Sinngehalt.

Die formulierende Interpretation der im Forschungsvorhaben erhobenen Lehrer*inneninterviews dient der Ausdifferenzierung der thematischen Struktur des Interviewverlaufs in Ober- und Unterthemen. Da es sich bei den Lehrpersonen um Akademiker*innen handelt, die im Beruf viel erklären und viel sprechen müssen, fiel die formulierende Interpretation leicht, da die Themensetzung der Interviewpartner*innen und die Inhalte gut zu verstehen waren und das Gesagte somit leicht zu paraphrasieren war. Die formulierende Interpretation bildet den Ausgangspunkt für den zweiten Interpretationsschritt und ist von diesem klar abgrenzbar (Bohnsack et al., 2007, S. 14–15).

Reflektierende Interpretation – Identifizierung von Orientierungsmustern: Wie blicken Menschen auf die Welt?

Es findet nun ein Wechsel der Analyseeinstellung (Bohnsack et al., 2007, S. 12), d. h. ein Übergang von den Was- zu den Wie-Fragen, statt und damit eine Abnahme der Relevanz des thematischen Bezugs. Die reflektierende Interpretation beschäftigt sich damit, wie ein Thema hergestellt und bearbeitet wird, in welchem Rahmen und Kontext es behandelt wird, nach welchem Modus Operandi sich damit befasst wird und was sich darin dokumentiert (Bohnsack, 2013, S. 190; Bohnsack et al., 2007, S. 13); welcher Habitus der Herstellungspraxis zugrunde liegt. Sie „zielt auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens* [Hervorhebung im Original], innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie* [Hervorhebung im Original] jemand seine

Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet“ (Nohl, 2017, S. 36). Hier wird also der Orientierungsrahmen rekonstruiert; es werden Orientierungsmuster identifiziert (Nohl, 2007, S. 259). Wie und in welchem Orientierungsrahmen wird das Thema behandelt (Nohl, 2007, S. 264)? Was dokumentiert sich über die Interviewten? Es ist dabei also unwichtig, ob das Gesagte der Wahrheit oder normativer Richtigkeit entspricht. Die reflektierende Interpretation „zielt auf eine sinngenetische Typenbildung“ (Schieferdecker, 2016, S. 46) und bildet den Grundstein dafür (Schieferdecker, 2016, S. 46). Grundlegende Fragen sind dabei: Was bestimmt das Handeln der Akteur*innen? Durch welche Orientierungen schaffen es die Beforschten, Kohärenz in ihre Erzählung zu bringen? Welche Regelhaftigkeit ist es, die dem Gesagten Sinn verleiht?

Konstruktion negativer und positiver Gegenhorizonte

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation werden zunächst negative und positive Horizonte identifiziert, die aus dem Material abgeleitet werden und in Erzählungen und Beschreibungen eingelassen sind (Bohnsack, 2013, S. 185). Sie können als positive und negative Erwartungshorizonte bzw. Ideale der Interviewpartner*innen umschrieben werden. Die Forschenden können sich dabei die Fragen stellen, wonach der/die Interviewte strebt bzw. wohin die Sinneinheit strebt (positiver Horizont) und wovon sie sich abwendet bzw. abgrenzt, also wogegen sich die Sinneinheit wehrt, was sie ablehnt (negativer Horizont) (z. B. Rutter, 2019, S. 84; siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: *Positiver Horizont, negativer Horizont und positiver Gegenhorizont im Vergleich nach Lamprecht (2012, S. 42) und ergänzt durch Autorin*

Positiver Horizont	Negativer Horizont	Positiver Gegenhorizont
Zu welchem positiven Horizont strebt eine Orientierung hin? **Frage ans Material:** Was ist erstrebenswert?	Durch welchen negativen Horizont wird eine Orientierung begrenzt? Von welchem negativen Horizont bewegt sich eine Orientierung weg? Von welcher Handlungspraxis wird sich abgegrenzt? **Frage ans Material:** Was ist nicht erstrebenswert? Was ist begrenzend?	Funktion eines Ideals für die Handlungspraxis, das nicht erreicht werden kann, aber dennoch bewundert wird (unerreichbares Ideal). **Frage ans Material:** Was wird angestrebt, aber nie erreicht?

Vergleichsstrategie der komparativen Analyse zur Identifizierung von Orientierungsrahmen

„Erst vor dem Vergleichshorizont eines anderen, alternativen Orientierungsrahmens gelingt es, den von uns analysierten Rahmen in seinen Konturen zu erkennen."
– Bohnsack, 2017, S. 78 –

Den gesamten Forschungsprozess durchzieht eine komparative Haltung des Forschers/der Forscherin (Bohnsack et al., 2007, S. 15; Bohnsack, 2007, S. 234; Nohl, 2007, S. 256). Der komparative Vergleich findet sowohl innerhalb eines Falls (fallinterne Analyse) als auch zwischen den Fällen (fallübergreifende Analyse, fallexterne Analyse) statt (Schieferdecker, 2016, S. 42) und erhält damit in der dokumentarischen Analyse einen systematischen Platz (Nohl, 2007, S. 256). Dabei wird der eigene Standort mitberücksichtigt. Es werden thematisch ähnliche Passagen miteinander verglichen, um Unterschiede herausarbeiten zu können (maximale Kontraste, minimale Kontraste). „Die komparative Analyse zielt dabei auf die Generierung einer Typologie" (von Rosenberg, 2011, S. 102).

Die Vergleichsstrategie der komparativen Analyse gilt als „eine der zentralen Komponenten der Dokumentarischen Methode" (Bohnsack, 2013, S. 188) und ist „in umfangreichen Forschungserfahrungen ausgearbeitet [worden]" (Bohnsack et al., 2007, S. 16). Sie beginnt bereits mit der reflektierenden Interpretation als fallinterne Analyse (fallimmanente Analyse) – also noch vor der Typenbildung – und begleitet den gesamten Auswertungsprozess (Bohnsack et al., 2019, S. 31). Die komparative Analyse bedient sich Vergleichshorizonten.

Fallinterne Kontrastierung und methodische Kontrolle

Zunächst wird das erste zu interpretierende Interview vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, (Alltags-)Theorien und Gedankenexperimente des Forschers bzw. der Forschenden interpretiert (fallinterne Analyse). Hierbei handelt es sich um intuitive Vergleichshorizonte, „auf die ich im Interpretationsprozess aufgrund meines Alltagswissens zurück greife" (Bohnsack, 2013, S. 188). Der Forscher trägt seine eigene Perspektive ans Feld heran. Hierbei sollte auch eine Selbstreflexion der Standortgebundenheit der Forschenden stattfinden (Bohnsack, 2013, S. 188; dazu auch Maschke, 2013, S. 149). Diese Standortverbundenheit, von Mannheim auch als Seinsverbundenheit bezeichnet (Mannheim, 1952, S. 227, nach Bohnsack et al., 2019, S. 42), kann nicht komplett ausgeschalten werden, kann aber zumindest durch eine systematische komparative Analyse kontrolliert werden (Bohnsack et al., 2019, S. 42).

„Je mehr ich die von meinem Standort abhängigen (intuitiven) Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichsfälle ersetze, desto mehr werden nicht nur meine Interpretationen und Typenbildungen intersubjektiv überprüfbar. Ich gelange zugleich auch zunehmend zu einer Reflexion auf meine (bisher impliziten) Vergleichshorizonte und somit meinen milieu- generations- oder geschlechtsspezifischen Standort etc“ (Bohnsack et al., 2019, S. 42). Die fallinterne Kontrastierung dient der Herausarbeitung des Spezifikums eines Types (von Rosenberg, 2011, S. 97).

Suche nach homologen Mustern

Im Datenmaterial wird im Zuge der fallinternen Kontrastierung nach einem ‚Dreiklang' gesucht, d. h. nach (mindestens) drei Äußerungen, die strukturhomolog auftreten. Diese Homologien geben einen ersten Hinweis auf einen möglichen Orientierungsrahmen und können die Interpretation absichern. „Der Orientierungsrahmen wird nicht in einer einzelnen Sequenz, sondern im Bezug verschiedener Sequenzen zueinander rekonstruiert“ (Nohl, 2007, S. 264). Nohl (2007) schreibt auch: „Sofern das Thema des Diskurses in einem einzigen homologen Rahmen bearbeitet wird, kann auf eine spezifische erste Sequenz nur eine spezifische, nämlich dem homologen Rahmen entsprechende, zweite Sequenz folgen. Die Bestimmung des Orientierungsrahmens bzw. seiner Komponenten wird durch den Dreierschritt von erster Sequenz, zweiter Sequenz (Reaktion) und dritter Sequenz (Ratifizierung des Rahmens) möglich. Wenn die Reaktion auf die erste Sequenz dem homologen Rahmen des Falles entsprechen sollte, dann ist zu erwarten, dass diese Reaktion in der dritten Sequenz ratifiziert wird. Ein homologer Rahmen liegt also nur dann vor, wenn dieser in allen drei Sequenzen geteilt wird“ (S. 265).

Dabei ist zu beachten, dass sich zentrale Orientierungen der Interviewpartner*innen nicht direkt auf die Forschungsfrage beziehen (müssen). Diese Herausarbeitung findet in der reflektierenden Interpretation statt (Nohl, 2007, S. 264).

Fallübergreifende komparative Analyse

> „Die nun folgende fallübergreifende komparative Analyse ist nicht mehr primär auf die Gemeinsamkeiten jener Fälle gerichtet, die Gegenstand der Analyse sind, sondern auf die Kontraste zwischen ihnen. Genauer betrachtet, vollzieht sie sich nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit.“
> – Bohnsack, 2007, S. 236 –

Weitere Fälle werden mit dem ersten Fall und untereinander verglichen (Nohl, 2017, S. 40). Denn Unterschiede treten erst vor dem Kontrast weiterer Fälle hervor. Intuitive Vergleichshorizonte werden also alsbald ersetzt durch explizite Vergleichsfälle, also empirisch beobachtbare Vergleichsfälle. Dies trägt auch dazu bei, die Typenbildung methodisch zu kontrollieren (Bohnsack, 2013, S. 188). „Erst vor dem Vergleichshorizont eines anderen, alternativen Orientierungsrahmens gelingt es, den von uns analysierten Rahmen in seinen Konturen zu erkennen", so Bohnsack (2017, S. 78). Die komparative Analyse sollte so früh wie möglich beginnen. Nur auf diese Weise können Interpretationsmöglichkeiten erweitert und die Frage beantwortet werden, wie ein Thema in unterschiedlichen Orientierungsrahmen bewältigt wird. „Wenn in zwei unterschiedlichen Fällen ein homologer Orientierungsrahmen rekonstruiert wurde (wenn also in beiden Fällen ein Thema auf eine gleichartige Weise verarbeitet wird), so kann dieser als Tertium Comparationis dienen" (Nohl, 2007, S. 268–269). Es wird also zunächst eine Basistypik identifiziert, die im späteren Verlauf der komparativen Analyse erweitert wird. Im aktuellen Forschungsvorhaben sind zunächst die Eingangspassagen zu den zwei Erzählimpulsen vergleichend interpretiert worden. Es ist eine erste Basistypik herausgearbeitet worden, die durch eine Hinzunahme weiterer Fälle erweitert worden ist. Dabei wechselt die fallübergreifende Interpretation sich ab mit der fallinternen Interpretation. Die Fälle werden in Bezug auf ihre primäre Orientierung zu Typen zusammengefasst.

In einigen Fällen haben die für die vorliegende Arbeit interviewten Lehrer*innen mehrere Geschichten von Schüler*innen erzählt, die sie für Stipendienprogramme vorgeschlagen haben. Bei diesen Fällen lässt sich ein fallinterner Vergleich besonders gut vornehmen.

16.2.4 Empirisch begründete Typenbildung

Die Typenbildung gilt als „weit verbreitetes Verfahren im Rahmen qualitativer Sozialforschung" (Oechsle, 2009, S. 65) und „gängige Auswertungsmethode" (Lamnek & Krell, 2016, S. 218). Sie soll auch in der vorliegenden Arbeit zum Tragen kommen.

Die finale Auswertung der Interviews mündet in der Dokumentarischen Methoden, wie auch in anderen qualitativ-empirischen Verfahren üblich, in der Bildung von Typen, die aus dem Interviewmaterial heraus generiert werden. Die Typenbildung kann demnach als ein wesentliches methodologisches Merkmal dieser Methode gesehen werden (Stützel, 2020, S. 49). Sie gilt als ein langwieriger Prozess (Nohl, 2007, S. 270). Es existieren (innerhalb der Do-

kumentarischen Methode) verschiedene Formen der Typenbildung (z. B. die soziogenetische Typenbildung, die relationale Typenbildung, die prozessanalytische Typenbildung), die kontrovers diskutiert werden (Stützel, 2020, S. 49). „Als Typen können fallübergreifende Muster gesehen werden“ (von Rosenberg, 2011, S. 97). Eine fallübergreifende Typologie löst sich demnach vom Einzelfall.

Funktionen einer Typenbildung

Die Typenbildung hat eine Strukturierungsfunktion und dient dazu, den Untersuchungsbereich und das erhobene Datenmaterial zu strukturieren. „Die gebildeten Typen sollen sowohl die Vielfalt und Breite eines Untersuchungsbereiches repräsentieren als auch die charakteristischen Merkmale, das ‚Typische', von Teilbereichen verdeutlichen“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 283). Damit geht eine Informationsreduktion einher. Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode zeigt neben dieser Gruppierung allerdings auch Relationen auf und soll Zusammenhänge erfassen, also tiefer in das Material eindringen. Auf empirischer Grundlage werden Theorien (durch die regelgeleitete Typenbildung) gebildet.

Gemeinsamkeiten der dokumentarischen Typenbildung

Typen vs. Typik

Typen und Typik stehen im Verhältnis wie Teil und Ganzes zueinander. Die Typik bildet das Ganze, inklusive Vergleichsebene und *Tertium Comparationis*, die Typen sind die einzelnen Typen der Typik, die wiederum in Relation zueinander stehen und aus den einzelnen Fällen hervorgehen. Ein Typus ist demnach Teil einer Typik.

Typenbildungen des Common Sense vs. praxeologische Typenbildungen

> „Während der Common Sense-Beobachter Motivunterstellungen vornimmt,
> beginnt die sozialwissenschaftlich anspruchsvollere Analyse erst auf dem Niveau
> von Beobachtungen des Beobachters, indem sie die Prozesse und Prozessstrukturen
> der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert.
> Erst auf dem Niveau gelingt es,die Common Sense-Typenbildung von den
> sozialwissenschaftlichen zu differenzieren.“
> – Bohnsack, 2007, S. 228 –

Typenbildung findet nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch in der Alltagsinterpretation statt (Bohnsack et al., 2019, S. 21). Diese Typenbildungen im Alltag (Typenbildungen des Common Sense) unterliegen einer

propositionalen Logik, bleiben also auf der Ebene des *Was*, des theoretischen Welt-Erkennens (auf kommunikativer, inhaltlicher Ebene, WAS dargestellt wird und WORÜBER gesprochen wird) (Bohnsack, 2017, S. 71), während in der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode die performative Logik (formale Ebene), das WIE, wichtig wird und grundlegend ist (Bohnsack et al., 2019, S. 21–22; Nentwig-Gesemann, 2007, S. 278). Dementsprechend finden sich im Bereich der Common-Sense-Theoriebildungen Typisierungen von Orientierungsschemata (Bohnsack, 2007, S. 229). Des Weiteren finden sich diese Typisierungen „dort, wo Ablaufprogramme des Handelns in objektivierter und normierter Form vorgeschrieben sind, also im Bereich des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns" (Bohnsack, 2007, S. 229).

Dennoch können/sollten sich diese beiden Logiken im Verständnis der Dokumentarischen Methode ergänzen bzw. aufeinander aufbauen (Bohnsack, 2007, S. 225; Bohnsack et al., 2019, S. 22): „[…] und zwar in dem Sinne, dass praxeologische Typenbildungen als Beobachtungen *zweiter Ordnung* [Hervorhebung im Original] durch Typenbildungen des Common Sense als Beobachtungen *erster Ordnung* [Hervorhebung im Original] hindurch müssen" (Bohnsack, 2007, S. 225–226). Die propositionale Logik findet sich ebenfalls im rollenförmigen und normorientierten Handeln und hat einen zweckrationalen Charakter (Bohnsack et al., 2019, S. 24). Sie ist gerichtet auf das explizit-thematische Wissen (Bohnsack, 2017, S. 68). Auch in ihr können Erfahrungsräume (re)konstruiert und voneinander unterschieden werden (Bohnsack et al., 2019, S. 29; Nentwig-Gesemann, 2007, S. 289).

Im Allgemeinen geht es bei der Typenbildung darum, (gemeinsame) Orientierungsrahmen zu identifizieren, die auch in anderen Fällen zu finden sind, sich also vom Einzelfall abheben (Nohl, 2007, S. 270).

Idealtypen

Sobald über die reflektierende Interpretation Orientierungsrahmen gebildet worden sind, beginnt die Typenbildung. Es können unterschiedliche Erfahrungsräume, also Typen, ausdifferenziert werden. „Die Typenbildung der dokumentarischen Methode knüpft [...] an das idealtypische Verstehen von Max Weber an" (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 280), auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll. Der Idealtyp ist als optimaler Fall „nicht völlig deckungsgleich mit dem jeweiligen Typ, repräsentiert diesen aber besonders gut" (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 283).

Mehrdimensionalität der Typenbildung

Jede Person hat teil an unterschiedlichen (konjunktiven) Erfahrungsräumen. Dementsprechend sind – je nach Datenmaterial – unterschiedliche bzw. mehrere Typenbildungen möglich.

Auswahl der Dimensionen für die Typenbildung

Die Auswahl der Dimensionen für die Typenbildung kann von mehreren Faktoren abhängig sein. Nach Nohl (2017) basiert sie auf den jeweiligen Forschungsinteressen, den wesentlichen Themengebieten der Interviews, aber auch auf der Struktur des Samples bzw. welche Vergleiche das Sample zulässt (S. 46). Neben schon eingeplanten Typiken können im Laufe des Auswertungsprozess aber auch nicht absehbare Typiken entwickelt werden (Nohl, 2017, S. 46).

Im Forschungsprozess wird eine Basistypik identifiziert. Als Basistypik wird die Typik bezeichnet, die im Zentrum der Analyse steht (Bohnsack, 2017, S. 119. Die Basistypik bildet den primären Rahmen der Typenbildung und wird auch als Ausgangstypik bezeichnet. „Also jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack, 2007, S. 237). Sie ist vorgegeben durch das Erkenntnisinteresse der Untersuchung (Bohnsack, 2007, S. 237).

Rekonstruktion des *Tertium Comparationis* als „das gemeinsame Dritte“ (Bohnsack, 2007, S. 236)

Den Übergang von der komparativen Analyse hin zur sinngenetischen Typenbildung bildet die Rekonstruktion des sogenannten *Tertium Comparationis*, das nach Bohnsack „unabdingbare Voraussetzung für einen systematischen Vergleich [ist]“ (Bohnsack, 2020, S. 36). Bevor in der Typenbildung nach *Kontrasten in der Gemeinsamkeit* gesucht wird, wird zunächst nach einer Gemeinsamkeit aller Fälle gesucht. Dies geschieht, indem im Material nach einem übergeordneten *Tertium Comparationis* gesucht wird, „das eine Typik erst ermöglicht und sie zugleich zusammenhält“ (Wäckerle, 2018, S. 330). Die Suche nach diesem „gemeinsame[n] *Thema* [Hervorhebung im Original]“ (Bohnsack, 2007, S. 235) beginnt bereits auf der Stufe der formulierenden Interpretation, indem schon dort nach fallübergreifenden Themen gesucht wird (Wäckerle, 2018, S. 332). In der reflektierenden Interpretation wird das *Tertium Comparationis* dann entfaltet, geschärft und erweitert (Wäckerle, 2018, S. 332). Diesen Prozess beschreibt Nohl (2007) wie folgt: „Das in den Suchstrategien bei zwei Fällen gefundene Gemeinsame bildet ein Drittes, ein Tertium Comparationis, auf dessen Hintergrund im Vergleich Kontraste deutlich werden. Dieses Terti-

um Comparationis findet sich in jeder Form und Phase vergleichender Interpretation. Die Ergiebigkeit und Validität eines Vergleichs steigt [*sic*] mit der Präzision, mit der sein Tertium Comparationis definiert bzw. rekonstruiert werden kann“ (S. 263).

Dabei ist zu beachten, dass das *Tertium Comparationis* „nicht in den eigenen Selbstverständlichkeiten bzw. gegenstands-theoretischen Vorannahmen fundiert ist“ (Wäckerle, 2018, S. 329), sondern aus dem Material heraus konstruiert wird. Dieser Prozess gilt als ein langwieriger (Wäckerle, 2018, S. 329).

Sinngenetische Interpretation und Methodik sinngenetischer Typenbildung: Erste Form der Typenbildung

„Im Falle der sinngenetischen Typenbildung wird zwar sichtbar,
dass unterschiedliche Erfahrungsdimensionen im Spiel sind,
ohne aber zu wissen, um welche genau es sich handelt.“
– Bohnsack, 2007, S. 245 –

Die sinngenetische Typenbildung zielt auf eine gegenstandsbezogene Theoriegenerierung und fokussiert das *Wie* der Interpretation, fragt folglich nach dem *Modus Operandi*, nach dem Sinn einer Handlung oder einer Äußerung, dem generativen Muster, dem Orientierungsrahmen, also nach der Art und Weise eines handlungspraktischen Herstellungsprozesses. In der sinngenetischen Interpretation werden „zentrale Orientierungsfiguren oder (Sinn-) Muster herausgearbeitet und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 279).

Die sinngenetische Typenbildung bildet die Grundlage der anderen Typenbildungsformen (z. B. die Grundlage für die soziogenetische und die relationale Typenbildung) und ist damit auch die häufigste Form der Typenbildung. Zahlreiche Forschungsarbeiten enden bereits mit der sinngenetischen Typenbildung. Sinngenetische Typen lassen sich durch Fallkontrastierung, also durch den Fallvergleich der komparativen Analyse, bilden. Die sinngenetische Typenbildung beginnt somit mit der komparativen Analyse und dem Herausarbeiten von Vergleichsebenen, die aus dem Material (nicht aus der Theorie) gewonnen werden. Die bereits gebildeten Orientierungsrahmen der Fälle werden in der Sinngenese typisierend kontrastiert. „Die erste Stufe der Typenbildung ist dann erreicht, wenn durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen bzw. ein gemeinsames Orientierungsproblem in Ansätzen identifizierbar ist“ (Bohnsack, 2013, S. 194). Von einem Typus kann also dann gesprochen werden, wenn der Ori-

entierungsrahmen fallübergreifend rekonstruiert werden kann und somit von einer fallspezifischen Besonderheit gelöst ist (Bohnsack et al., 2019, S. 32). Der Fall wird also nicht als Ganzes erfasst, sondern es wird vielmehr eine Entscheidung für nur bestimmte Aspekte getroffen, die in den Blick genommen werden.

Damit beginnt die Soziogenese der sinngenetischen Typen, die Suche nach den Hintergründen der Erfahrungsräume bzw. Milieus (Bohnsack et al., 2019, S. 34) bzw. die Suche nach den sozialen Zusammenhängen, mit denen die in der sinngenetischen Typenbildung gebildeten typisierten Orientierungsrahmen in Verbindung stehen.

Soziogenetische Analysen

Soziogenetische Interpretation und Typenbildung: Die Frage nach der Genese der Sinngenese; zweite Form, Typen zu generieren; erklärende Typenbildung

„Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welch unterschiedlichen
Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen
bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen.
Sie kann aber nicht deutlich machen, in welchen sozialen Zusammenhängen
und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen."
– Nohl, 2017, S. 43 –

Während die sinngenetische Interpretation Zugang zum Habitus als strukturierende Struktur ermöglicht, ermöglicht die soziogenetische Interpretation – als auf der sinngenetischen aufbauende und weiterführende Typenbildung – Zugang zum Habitus als strukturierte Struktur (Bohnsack, 2007, S. 231, 2013, S. 186). Die soziogenetische Interpretation ist demnach die Suche nach der sozialen Genese des Orientierungsrahmens, also die Suche nach der Genese des Habitus selbst und damit in gewisser Weise dessen Erklärung (Bohnsack, 2013, S. 186; dazu auch Bohnsack, 2007, S. 231–232; Nentwig-Gesemann, 2007, S. 297).

Fragen nach sozialen Zusammenhängen bzw. die Genese von Orientierungsrahmen sind Gegenstand der Soziogenese (Nohl, 2017, S. 43; dazu auch Nentwig-Gesemann, 2007, S. 279). Der Übergang von der sinngenetischen zur soziogenetischen Interpretation ist graduell. Er kann auch als Übergang „vom Vordergrund zum Hintergrund des konjunktiven Erfahrungsraums" (Bohnsack et al., 2019, S. 35) gesehen werden.

Die soziogenetische Interpretation geht der Frage nach, wo die Genese einer Orientierung, eines Erfahrungsraumes zu vermuten ist. Gibt es gemeinsame konjunktive Erfahrungsräume? Gibt es biographische Gemeinsamkeiten? Wel-

che sozialen Lagerungen sind ursächlich? Antworten auf diese Fragen können mehrdimensional sein. Die soziogenetische Interpretation fragt dementsprechend „nach dem spezifischen *Erfahrungsraum* [Hervorhebung im Original], innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist" (Bohnsack, 2007, S. 232). Der soziale Ort der Genese kann z. B. ein bestimmtes Milieu, ein Geschlecht, eine Generation oder auch bestimmte organisationale Erfahrungsräume sein (z. B. Martens & Wittek, 2019, S. 301). Dabei wird der Erfahrungsraum nach der Art der Genese benannt, z. B. ein typisch dörflicher Orientierungsrahmen (Bohnsack et al., 2019, S. 35). Die Ebene der Soziogenese soll in der vorliegenden Arbeit nur gestreift werden.

Grenzen der soziogenetischen Typenbildung

Die soziogenetische Typenbildung kann nicht immer realisiert werden und wird tatsächlich in vielen Forschungsarbeiten auch nicht realisiert. Nach Nohl (2017) liegen die Gründe dafür u. a. in Zeitknappheit oder an einem ungeeigneten Sampling (S. 43). „Da für eine soziogenetische Typenbildung eine umfangreiche Fallzahl und eine Vielzahl an Vergleichsdimensionen notwendig ist, kann dieser Schritt nur in wenigen Forschungsprogrammen umgesetzt werden" (Martens & Wittek, 2019, S. 301).

Neue Formen dokumentarischer Typenbildung

Neben diesen herkömmlichen Formen der Typenbildung existieren noch einige andere Typenbildungsformen, z. B. die relationale Typenbildung nach Arnd-Michael Nohl (2007), die eine Alternative zur soziogenetischen Typenbildung darstellen kann und aus der Problematik entstanden ist, dass sich in diversen Forschungsarbeiten (Nohl et al., 2014; Radvan, 2010; Schondelmayr, 2010) keine soziogenetische Typenbildung entwickeln ließ. Die relationale Typenbildung rekonstruiert verschiedene sinngenetische Typenbildungen oder Tertia Comparationis, und zeigt daraufhin fallübergreifende Relationen zwischen ihnen auf (Stützel, 2020, S. 56–57). Auf weitere Formen, z. B. die Prozessanalytische Typenbildung, die sich z. B. für Verläufe von berufsbiographischen Prozessen eignet, oder die Funktionale Typenbildung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

16.2.5 Zusammenfassender Überblick über das Auswertungsverfahren

Tabelle 9 fasst das Auswertungsverfahren zusammen.

Tabelle 9: *Analyseschritte der Dokumentarischen Methode (angelehnt an z. B. Nohl, 2017, S. 30)*

Analyseschritte	Verfahrensschritte
Formulierende Interpretation	**Leitfrage:** Was wird (wörtlich) gesagt? **Ziel:** Objektsinn identifizieren 1. Gliederung in Ober- und Unterthemen 2. Paraphrasierende Feininterpretation der ausgewählten Sequenzen
Reflektierende Interpretation	**Leitfrage:** Wie wird ein Thema behandelt? **Ziel:** Dokumentsinn identifizieren 1. Formale Interpretation mit Textsortentrennung 2. Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	**Sinngenetische Typenbildung** **Soziogenetische Typenbildung**

17 Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Dabei soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass es sich bei den herausgearbeiteten Orientierungen immer um Orientierungen handelt, die die interviewten Lehrer*innen betreffen. Es können keine tatsächlichen Aussagen über die Schüler*innen getroffen werden, sondern nur Aussagen darüber, wie die jeweilige Lehrperson den Schüler/die Schülerin konstruiert.

Wie auch in anderen Forschungsarbeiten zu ähnlichen Themen üblich, werden ausgewählte Fälle zunächst in *Falldarstellungen* (17.1.3 bis 17.1.9) aufbereitet, bevor die *Sinngenetische Typenbildung* dargestellt wird (17.2). Eine Darstellung der rekonstruierten Typen erfolgt in 17.2.3 bis 17.2.5. Die Darstellung der einzelnen Typen orientiert sich dabei entlang der herausgearbeiteten Vergleichsdimensionen, die in 17.2.1 zusammen mit der Basistypik erläutert werden (z. B. Wäckerle, 2017). Dafür werden exemplarisch Sequenzen aus den Interviews wiedergegeben, „in denen sich zentrale Orientierungen eines Typus in besonders prägnanter Weise dokumentieren“ (z. B. Wäckerle, 2017, S. 211). Anschließend werden Soziogenetische Überlegungen (17.3) angestellt. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die zentralen Ergebnisse (17.4).

17.1 Falldarstellungen

17.1.1 Vorbemerkung

Bevor die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu einer sinngenetischen Typenbildung abstrahiert werden, sollen im vorliegenden Kapitel zunächst Falldarstellungen einzelner Interviews aufgezeigt werden. Diese Vorgehensweise ist verbreitet und wird im Zusammenhang mit der Dokumentarischen Methode oft genutzt.

Wie auch schon in vergangenen Forschungsvorhaben, die sich der Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode bedient haben (z. B. Wäckerle, 2017), sollen die Falldarstellungen in der vorliegenden Arbeit dazu dienen, dem/der Lesenden die Gedankengänge der Forscherin nachvollziehbar und damit zusammenhängende Interpretationsschritte nachvollziehbar zu machen und somit an die folgende sinngenetische Typenbildung heranzuführen. Es wird dem/der Lesenden so ein „Einblick in die Rekonstruktionsarbeit am kon-

kreten Fall“ (Wäckerle, 2017, S. 105) sowie in spezifische Besonderheiten der Fälle gewährt. Es werden in den Falldarstellungen, also den *Orten der Orientierungen*, Grundorientierungen der Interviewpartner*innen herausgearbeitet. Ebenso wird an mehreren Stellen mit Zitaten aus den Interviews gearbeitet.

17.1.2 Aufbau und Struktur

In den folgenden Falldarstellungen werden ausgewählte Interviewpartner*innen in Form von Fallportraits einzeln vorgestellt. Dies soll dazu dienen, einen Gesamteindruck der interviewten Lehrperson zu vermitteln. Die Erstellung der Fallportraits orientierte sich am in Kapitel 16.2.3. beschriebenen Ablauf der Interpretation mithilfe der Dokumentarischen Methode, indem das Interviewmaterial zunächst formulierend, dann reflektierend interpretiert worden ist.

Für die Falldarstellungen wurden aus dem Gesamtsample Einzelfälle mit kontrastierenden Grundmustern ausgewählt, sodass je zwei Falldarstellungen einem der drei Typen, die in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruiert worden sind, zugeordnet werden können. Folglich werden sechs Fälle im Folgenden exemplarisch dargestellt.

Die Darstellung der Ergebnisse beinhaltet interpretative Verdichtungen und wird – um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten – in einem Text verarbeitet und nicht in formulierende und reflektierende Interpretation getrennt. Damit folgt die Forscherin Darstellungsweisen, die auch in anderen Qualifikationsarbeiten üblich sind (z. B. Wäckerle, 2017; Rutter, 2019).

Alle Falldarstellungen folgen, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, dem gleichen Aufbau (siehe Tabelle 10). Im ersten, einführenden Teil werden zunächst Interviewsituation und -atmosphäre geschildert, um einen allgemeinen Eindruck über das Interview und Hintergrundinformationen zu vermitteln. Im zweiten Teil geht die Darstellung zur Analyse der berufsbiographischen Erzählung der jeweiligen Lehrperson über, bevor im Anschluss im dritten Teil die Schüler*innengeschichten analysierend thematisiert werden. Im zweiten und dritten Teil der Falldarstellungen werden die Eingangspassagen der beiden narrativen Leitfragen (Berufsbiographie und Schülergeschichte) jeweils besonders analysiert und zentrale Orientierungen herausgearbeitet. Hier werden je nach Schwerpunktsetzung durch die Untersuchungspartner*innen auch in den Falldarstellungen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Abschließend folgt eine Zusammenfassung des Falls und der herausgearbeiteten zentralen Orientierungen. Es werden in den einzelnen Falldarstellungen jeweils nur einzelne bereits komparative, fallübergreifende Vergleiche gemacht.

Die Falldarstellungen sind von Ausschnitten aus den Interviewtranskripten durchzogen, um die Interpretation besser nachvollziehen zu können. Gesprächsinhalte und Fragen der Interviewerin werden mit I gekennzeichnet, Gesprächsinhalte und Antworten des/der Befragten mit B (dazu auch Fuß & Karbach, 2014, S. 76). Auf die Möglichkeit, die Sprecher*innenkennzeichnung um eine Angabe der Geschlechtszugehörigkeit zu erweitern, wie Fuss und Karbach (2014, S. 76–77) vorschlagen, wurde an dieser Stelle verzichtet. Zugunsten einer flüssigen Leseweise wurde in den Ausschnitten auch auf die Angabe von Zeitmarken verzichtet.

Tabelle 10: *Aufbau der Falldarstellungen*

- Einführung in das Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre
- Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage
- Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage
- Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

In der Mehrheit der Fälle, die für die Falldarstellungen dienen, handelt sich um Interviews, die zu Beginn der Datenerhebung geführt wurden und somit einem intensiven und langen fallintern-komparativen Auswertungsprozess unterliegen konnten. Diese Fälle können als *Ankerfälle* gesehen werden und sollen hier vorgestellt werden, um den Prozess der Interpretation und der anschließenden Typenbildung anschaulich zu machen und nachvollziehbar darzustellen (siehe Tabelle 11).

Weitere erhobene Fälle wurden eher zügig fallkomparativ analysiert und den *Ankerfällen* zugeordnet. In den sinngenetische Typenbildungsprozess wurden selbstverständlich alle erhobenen Fälle einbezogen. Diese werden nach den ausführlichen Falldarstellungen kurz abgehandelt.

Tabelle 11: *Überblick über die Falldarstellungen*

TYPUS Verwertbarkeit	TYPUS Herzblut	TYPUS Bedürftigkeit
Amit Khan	Thomas Maurer	Cara Bernhardt
Mehmet Bultan	Friederike Thiel	Laila Elyounoussi

17.1.3 Amit Khan[48]

Einführung in das Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Amit Khan unterrichtet, nach einem Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf, die Fächer Politik und Wirtschaft an einem Berufskolleg am Rand des Ruhrgebiets. Er gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters (zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt) an. Herr Khan lebt seit seinem sechsten Lebensjahr in Deutschland und hat einen Fluchthintergrund. Das Interview fand im Februar 2020, nach einem Austausch über das Interview per E-Mail und Telefon, an der Schule stattgefunden (dazu auch Proskawetz, im Ersch.a).

Herr Khan hat die Interviewerin für das Interview am Eingang des Schulgeländes abgeholt. Das Interview fand in einem kleinen Büroraum der Schule statt und verlief reibungslos. Während des Interviews trat bei der Interviewerin allerdings vermehrt das Gefühl auf, dass Herr Khan die Fragen zu knapp beantwortet, und damit die Sorge, dass eine Auswertung, aufgrund zu geringer Erzählanteile, mit der gewählten Auswertungsmethode nicht möglich sei. Obwohl das Interview mit 44 Minuten tatsächlich eines der kürzeren Interviews gewesen ist, erwies sich diese Befürchtung während der Auswertung als unbegründet. So wurde das Interviewmaterial in mehreren Forschungswerkstätten als so ertragreich gewertet, dass Herrn Khan an dieser Stelle als sogenannter *Ankerfall* ein Kapitel gewidmet wird.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Das Interview startet wie folgt:

> **I:** Genau, so. das läuft, ich leg das mal hier hin. und ähm ja die erste Frage wäre tatsächlich wies eigentlich äh dazu gekommen ist, dass Sie Lehrer geworden sind. #00:00:11-0#
>
> **B:** Mhm. Äh: vielleicht zu meiner Person, ich bin jetzt zweiundvierzig Jahre alt. ä:hm bin gebürtiger Staatsangehörigkeit-A, bin selber als Flüchtling nach Deutschland gekommen, aber im Alter von sechs Jahren.

Amit Khans Antwort auf die Frage der Forscherin, wie es dazu gekommen ist, dass er Lehrer geworden ist, schließt nicht direkt an die Frage an. Er beantwortet die Frage zwar, aber beginnt zunächst mit Angaben „zu meiner Person". Er gibt keine schnelle, direkte Antwort (wie es die meisten anderen Lehrer*innen

48 Eine Analyse des Falls Amit Khan erscheint in ähnlicher Form ebenfalls bei Proskawetz (im Ersch.a).

getan haben), sondern stellt sich zu Beginn des Interviews entlang von Merkmalen seiner persönlichen Identität vor.

Die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass er Lehrer geworden ist, lässt sich für ihn also nicht schnell und leicht beantworten (wie z. B. bei Frau Bienek, die mit „reiner Zufall" eine schnelle, knappe Antwort geben kann). Für Amit Khan gestaltet sich die Antwort schwieriger, vielleicht beginnt er deshalb damit, mit Rahmendaten Relevanzen zu setzen, die es braucht, um die darauffolgende Antwort zu verstehen.

Das Wort „Person", mit der er seine Vorstellung einleitet, wird im Interview einige Zeilen später noch einmal aufgegriffen. Außerdem fällt auf, dass er sich selbst gegenwärtig nicht mehr mit Staatsangehörigkeit-A bezeichnet, wohl aber als mit Staatsangehörigkeit-A gebürtig.

Mit dieser Schwerpunktsetzung auf Geburtsland und Migration nach Deutschland setzt Herr Khan Relevanzen. Die eigene Herkunft spielt für ihn eine große Rolle, wird nachfolgend in seiner gesamten berufsbiographischen Erzählung herausgestellt und scheint für die Beantwortung der Frage, weshalb er Lehrer geworden ist, notwendig.

Amit Khan schildert also kurz (aktuelle) Rahmendaten im Modus der Beschreibung (von Zuständen), beispielsweise sein Alter und die Tatsache, dass er in Land-A[49] geboren ist. Seine eigene Fluchterfahrung („bin selber als Flüchtling nach Deutschland gekommen") führt er nicht weiter aus. Die Betonung des Wortes *selber* weist aber darauf hin, dass er ein bestimmtes Erlebnis, eine bestimmte Erfahrung mit heutigen Flüchtlingen durchaus teilt (konjunktiver Erfahrungsraum).

Die Betonung des Wortes *selber* könnte auch damit zusammenhängen, dass er in Internationalen Förderklassen tätig ist und vermutlich in diesen Klassen Geflüchtete unterrichtet. Er stellt hier also eine Beziehung zu den Schüler*innen her, die innerhalb der letzten Jahre – wahrscheinlich vorwiegend im Rahmen der sogenannten *Flüchtlingskrise* im Jahr 2015 – nach Deutschland gekommen sind. Das Wort *selber* impliziert, dass er sich mit dieser Schüler*innengeneration auf irgendeine Art und Weise identifizieren kann. Im Satz „bin selber als Flüchtling nach Deutschland gekommen" dokumentiert sich außerdem, dass er jetzt kein Flüchtling mehr ist bzw. sich heute nicht mehr als Flüchtling wahrnimmt. Mit der Betonung seines jungen Alters während seiner Flucht bzw. der Migration nach Deutschland („bin selber als Flüchtling nach Deutschland gekommen, aber im Alter von sechs Jahren") weist er darauf hin,

49 Bewusst anonymisiert.

dass diese Erfahrung weit zurückliegt und er einen Großteil der Sozialisation und des Erwachsenenlebens in Deutschland verbracht hat. Dies scheint eine signifikante Bedeutung in seinem Lebensweg darzustellen. Hier könnte sich Herr Khan im Vergleich bereits auf Schüler*innen beziehen, von denen er im weiteren Verlauf des Interviews erzählt und die erst später in ihrem Leben nach Deutschland migriert sind. An dieser Stelle deutet sich auch schon ein erfolgreich durchlaufener Integrationsprozess an.

Schulzeit, Studium und Berufserfahrung in der Bundeswehr

Herr Khan schildert seinen Lebensweg knapp und stark fokussiert auf die schulische und berufliche Karriere: Er hat in Deutschland die erste Klasse besucht, (schulisch) schnell Anschluss gefunden („hab dann aber recht schnell (.) sehr schnell Anschluss gefunden“), und dann die zweite (Klasse) überspringen können (er muss also überdurchschnittlich gute Noten gehabt haben, wahrscheinlich trotz der anfänglichen Sprachbarriere). Die Fluchterfahrung stellte kein Hindernis zu einer erfolgreichen Schulkarriere dar. An dieser Stelle stellt sich die Frage, worauf genau sich das *Anschluss-Finden* bezieht. Es könnte ein Anschluss an schulische Inhalte, aber auch ein sozialer Anschluss innerhalb der Klassengemeinschaft gemeint sein. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlicher, dass sich das Anschluss-Finden vermutlich im erfolgreichen, nahtlosen Durchlaufen der Bildungsinstitutionen vollzieht.

Herr Khan benutzt Abkürzungen, wenn er über die Klassen spricht (die erste, die zweite). Das Sprechen in Abkürzungen kann allgemein darauf hindeuten, dass der Erzählende aus seiner/ihrer eigenen Erfahrungswelt heraus erzählt. In der Erzählung seiner Schullaufbahn dokumentiert sich Herrn Khans ausgeprägte Leistungsorientierung.

Obwohl „der Begriff Integration so noch überhaupt nicht sta- äh //ja ja// Gegenstand der gesellschaftlichen Diskussion war“, hat sich Amit Khan schnell integrieren können. In seinen Erzählungen dokumentiert sich, dass er sich dies zum einen aktiv selbst zuschreibt („hab dann aber recht schnell (.) sehr schnell Anschluss gefunden“), zum anderen seinen Lehrer*innen. „Recht schnell“ verbessert er zu „sehr schnell“ und nutzt hier eine Steigerungsformel.

> **B:** Aber ich hatte eben anscheinend auch da schon (.) sehr (.) äh sehr (.) äh vorausschauende Lehrer beziehungsweise Lehrer, die den- die Person gesehen haben und jetzt nicht den Bildungshintergrund //mhm// beziehungsweise ähm nicht de- die Herkunft gesehen haben.

Seine Lehrer*innen haben in ihm „die Person“ gesehen. Damit ist wohl gemeint, dass die Lehrer*innen gegenüber ihm als Flüchtling keine Vorurteile zeigten und Leistungsfaktoren den Herkunftsbedingungen vorzogen. Wie das Wort *vorausschauend* in diesen Kontext passt („aber ich hatte eben anscheinend auch da schon (.) sehr (.) äh sehr (.) äh vorausschauende Lehrer“), ist der Forscherin unklar. Es kann vermutet werden, dass Herr Khan in diesem Satz das falsche Wort gewählt hat. Darauf könnten seine Wortfindungsschwierigkeiten hinweisen. Eventuell meint Herr Khan, dass er damals schon fortschrittliche Lehrer*innen hatte, die ihn ohne Integrationskonzept integriert und ohne Vorurteile gehandelt haben.

Amit Khan versucht, seiner Herkunft beim Erzählen keine große Bedeutung beizumessen. Als er darüber spricht, dass die Lehrer*innen seine Person gesehen haben, fällt das Wort „Herkunft“ erst zum Schluss: „Lehrer, die den- die Person gesehen haben und jetzt nicht den Bildungshintergrund //mhm// beziehungsweise ähm nicht de- die Herkunft gesehen haben.“ Es klingt so, als ob er seine Herkunft nicht herausstellen möchte. In diesem Satz verkoppelt Herr Khan Bildungshintergrund und Herkunft, obwohl diese ja nicht unbedingt verkoppelt sein müssen. Herauszustellen ist, dass er hier kein Personalpronomen benutzt, sondern eher abstrahierend, von sich selbst weglenkend spricht.

Herr Khan scheint im Nachhinein wohl eine Diskriminierung aufgrund seiner Herkunft für möglich gehalten zu haben, diese blieb aber aus. Herr Khan stellt es als positiv heraus, dass die Lehrer*innen ihn nicht auf seine Herkunft reduziert haben. Das heißt allerdings auch, dass er Menschen unterstellt, mit einer bestimmten Herkunft oder einem Fluchthintergrund etwas Schlechtes zu verbinden. Andersherum stellt sich die Frage, ob Herr Khan selbst mit seiner Herkunft etwas Schlechtes verbindet bzw. sich sogar dafür schämt.

Amit Khan betont seine Normalität: „Hab dann im Grunde das Leben eines normalen deutschen Jugendlichen geführt. Ohne jetzt n großen schweren Rucksack.“ Herr Khan selbst benutzt die Metapher des großen schweren Rucksacks (*metaphorisch dichte Passage*). Ein schwerer Rucksack, in dem viel transportiert wird, schränkt die Bewegungsfreiheit ein, wirkt sich negativ auf das körperliche Befinden aus, kann Nacken-, Rücken- und Schulterschmerzen verursachen, führt langfristig zu einer schlechteren, gebeugten Haltung, raubt dem Körper Energie, macht den Tragenden/die Tragende langsamer und zwingt ihn/sie, vermehrt Pausen einzulegen. Der Weg wird beschwerlicher, als er eigentlich (ohne Rucksack) wäre. Im übertragenen Sinne kann auch ein mentaler Rucksack, den Amit Khan meint, in Form von Sorgen und Ängsten energieraubend und belastend sein. Ein Rucksack kann aber auch schnell abge-

legt werden; Sorgen und Ängste können also fallen gelassen werden. Die mentale Belastung durch einen schweren Rucksack erlebt Amit Khan nicht; er ist nicht überlastet. Amit Khan weiß allerdings, dass es Menschen gibt, die einen solchen schweren Rucksack mit sich herumtragen.

Amit Khan hat sein Leben so ausgerichtet, damit es dem eines normalen deutschen Jugendlichen entspricht. Die Formulierung „das Leben eines normalen deutschen Jugendlichen geführt“ wirkt konstruiert. In der Betonung seiner Normalität bzw. teilweise sogar seiner Überangepasstheit dokumentiert sich, dass Herr Khan immer noch mit seiner Migrationsgeschichte beschäftigt zu sein scheint.

> **B:** Wobei vom Bildungshintergrund her ich hab- meine Eltern sind Akademiker insofern hatt' ich von Haus aus natürlich //ja// sagen wir mal (.) ein anderes Setting.

Indem Amit Khan die akademische Herkunft seiner Eltern betont, grenzt er sich vom Stereotyp des ungebildeten Flüchtlings ab.

Herr Khan entscheidet sich nach dem Abitur für eine Karriere in der deutschen Bundeswehr. Er studiert dort Politik- und Wirtschaftswissenschaften, ist 13 Jahre lang als Offizier tätig und wechselt erst danach in den Lehrberuf. Er beschreibt die Tätigkeit des Jungoffiziers als anspruchsvoll und reizvoll.

Eigenes Lehrer*innenbild/Lehrer*innenrolle

Amit Khan ist beruflich in der Bundeswehr sozialisiert, hat dort studiert und gearbeitet. Als Seiteneinsteiger – ohne Lehramtsstudium aber mit Abschluss des Referendariats – betritt er das Berufsfeld Schule. Die Schule hat er, abgesehen von seinen Erfahrungen als Schüler, als Externer kennengelernt („Und hab eben entsprechend äh: das Schulsystem aber immer als <u>Externer</u> kennengelernt“). Amit Khan empfindet seinen Beruf (im Vergleich zu dem vorherigen als Jugendoffizier) als sehr angenehm. Das Wort angenehm fällt zweimal: Da er am Berufskolleg tätig ist und mit älteren Schüler*innen arbeitet, empfindet er es als angenehm, dass die Schüler*innen fast erwachsen sind („meine Schülerinnen und Schüler sind alle schon j:a sechzehn aufwärts //mhm// (.) das ist nochmal n ganz anderes Arbeiten, aber ein für mich sehr angenehmes Arbeiten“). Die anspruchsvolle Aufgabe beim Bund hat sich zur angenehmen Aufgabe des Lehrers gewandelt. Zum Abschluss seiner Eingangserzählung schließt er mit „das ist natürlich ein sehr angenehmes Arbeitsumfeld dann“.

Die Berufsgruppen, die Herr Khan für sich gewählt hat (Bundeswehr und nun der Lehrberuf) sind national gebundene Berufsgruppen bei staatlichen

Institutionen. Hier dokumentiert sich auch nochmal eine Orientierung an Anpassung.

Es fällt auf, dass Herr Khan die Verantwortung für das Lernen der Schüler*innen in deren Hände legt. Es nimmt eine eher passive Lehrer*innenrolle und keine pädagogische Lehrer*innenrolle ein. In seinem Wortschatz findet sich wenig pädagogisches Vokabular. Darüber hinaus versteht er sich auch nicht als Vermittler von Fachwissen, sondern eher als ein Begleiter oder Mentor der Schüler*innen.

Allgemein scheint Amit Khans Weg sehr lückenlos, reibungslos und einfach. Er konstruiert einen sehr klaren, bruchlosen Lebenslauf.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Herr Khan erzählt die Geschichte von Stefana Popa, einer Schülerin mit rumänischem Migrationshintergrund, die er aus einer Internationalen Förderklasse kennt: „Die habe ich kennengelernt in unserer Internationalen Förderklasse." Das Wort *kennengelernt* kann eventuell auf eine persönliche Begegnung auf Augenhöhe verweisen. Es wird als nichtpädagogischer Wortschatz eingestuft.

Die Schülerin fällt Herrn Khan auf, da sie (scheinbar im Vergleich zum Rest der Klasse, „sie war die Einzige" das Wort „Einzige" fällt zweimal), sehr aktiv ist, d. h. „von sich aus Informationen eingefordert hat", „zielgerichtet", „die deutsche Sprache gelernt hat" und „wissbegierig" ist; also mehr oder weniger die perfekte Schülerin darstellt (später wird Herr Khan im Zusammenhang mit Stefana auch noch das Wort „idealtypisch" benutzen). Stefana fällt sehr positiv auf, da sie sich vom Rest der Klasse unterscheidet/abhebt; sie möchte nicht passiv im System verweilen, sondern weiterkommen. Stefana hat sich das hohe Ziel eines Architekturstudium gesetzt, verfolgt also eine Strategie und weiß, dass dies nur mithilfe der deutschen Sprache und mithilfe formaler Schulabschlüsse zu schaffen ist. Die Schülerin verfolgt einen sozialen Aufstieg, versucht sich anzupassen und das Schulsystem für sich zu nutzen. Mit der häufigen Verwendung des Wortes „sofort" in der Erzählung dokumentiert sich die Zielgerichtetheit der Schülerin.

Eine Erzählpassage über Stefana besteht vorwiegend aus Steigerungen: Stefana absolviert den Hauptschulabschluss, dann den Realschulabschluss, wechselt zur Nachbarschule, um das Fachabitur zu absolvieren und später Architektur studieren zu können. Höhepunkt der Erzählung ist ihre erfolgreiche Teilnahme am Stipendienprogramm *RuhrTalente*. Sie nutzt dort alle Angebote (dies scheint nicht selbstverständlich zu sein) und baut sich ein Netzwerk aus

Bekannten und Freund*innen auf. Herr Khan betont ebenfalls Stefanas weltoffenes Mindset und ihr Engagement an schulischen Aktionen (AGs und Projekte).

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

Abgrenzung von heutigen Flüchtlingsgenerationen

In der Erzählung dokumentiert sich eine Abgrenzung von heutigen Flüchtlingsgenerationen bzw. den Schüler*innen seiner Internationalen Förderklasse, die (vermutlich) älter als Herr Khan gewesen sind, als sie nach Deutschland kamen, und deshalb eventuell nicht so schnell Anschluss gefunden haben wie Herr Khan selbst und darüber hinaus eventuell auch nicht aus Akademiker*innenfamilien stammen. Amit Khan ist zwar als Flüchtling nach Deutschland gekommen und teilt einen ähnlichen Erfahrungsraum wie seine Schüler*innen, konstruiert sich aber als *ein anderer Flüchtling aus einer anderen Zeit*. Fluchterfahrung und das Dasein als Migrant stellen eine signifikante Erfahrung in Herrn Khans Lebensweg dar.

Orientierung an Leistung durch Integration und Anpassung ans Bildungssystem

Im Interview dokumentiert sich die Orientierung an einer schnellen, erfolgreichen Integration und Karriere in Deutschland mit starkem Hang zur Überangepasstheit. Amit Khan konstruiert sich als das Paradebeispiel für einen erfolgreichen Integrationsprozess und betont seine Angepasstheit.

In Bezug auf seine eigene Schullaufbahn hat Amit Khan als Schüler selbst positive Schulerfahrungen gemacht. Er hatte keine Probleme mit seinen eigenen Lehrer*innen, eher im Gegenteil: Seine Lehrer haben ihn als „Person" gesehen, seine Leistung erkannt und ihn durch die Akzelerationsmaßnahme Überspringen gefördert.

Amit Khan scheint sich voll und ganz in Deutschland integriert zu haben, fand schnell Anschluss und übersprang eine Klasse, vermutlich ist er also (schulisch) sehr angepasst (gewesen) (an das Leben eines deutschen Jugendlichen). Herr Khan scheint eventuell vorhandene Stereotype nicht erfüllen zu wollen, sich dagegen zu wehren (Amit Khan möchte nicht der rebellische Flüchtlingsjunge sein).

Ebenso schildert Amit Khan die Geschichte einer zielstrebigen Schülerin, die einen sozialen Aufstieg in einem ihr (noch) fremden Land anstrebt und auf dem besten Weg ist, diesen zu vollziehen.

17.1.4 Mehmet Bultan

Einführung in Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Mehmet Bultan unterrichtet die Fächer Wirtschaftsinformatik und Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen an einem Berufskolleg im Ruhrgebiet. Er gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview fand im Januar 2020, nach einem Austausch über das Interview per E-Mail, an der Schule statt.

Die Interviewerin wurde von Herrn Bultan an der Schule überaus herzlich in Empfang genommen. Das Interview fand in einem kleinen Büroraum der Schule bei Kaffee und Keksen statt. Während des Interviews betraten und verließen immer wieder Lehrkräfte den Raum. Das Interview wurde dadurch jedoch nicht unterbrochen. Das Interview weist insgesamt große Erzählanteile auf und Herr Bultan musste nur wenig durch Nachfragen zu Erzählungen angeregt werden. Mit 1 Stunde und 29 Minuten ist das Interview das längste der geführten Interviews und konnte in mehreren Forschungswerkstätten als ertragreiches Material eingebracht werden und soll hier als *Ankerfall* dienen.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Herr Bultan betont zu Beginn des Interviews, dass er *kein (.) klassischer Lehrer* ist. Vielmehr sieht er sich noch im Feld der Wirtschaftsinformatik verortet/verwurzelt und hebt damit direkt zu Beginn des Interviews seine Andersartigkeit hervor.

Zunächst erzählt Herr Bultan, dass er in seinem Freundeskreis viele Lehrer*innen hat. Auch seine Frau ist Lehrerin. Herr Bultan schildert dann einen Schlüsselmoment, nach dem er sich gegen eine weitere Tätigkeit in der Wirtschaftsprüfung entschieden hat. In seinem Lebenslauf dokumentiert sich eine gewisse Rastlosigkeit, denn er ist als Seiteneinsteiger aus der Wirtschaftsprüfung in den Lehrer*innenberuf gekommen, wagt also Neues, ist offen dafür, neue Erfahrungen und Risiken einzugehen. Herr Bultan möchte an der Schule etwas bewegen und auch im Leben der Schüler*innen etwas verändern, sie auf den Weg bringen. Dabei ist er anders motiviert als andere Lehrer*innen, von denen er sich auch explizit abgrenzt.

Aufgrund seiner bisherigen Laufbahn und früheren Tätigkeit sieht sich Mehmet Bultan als Leistungsträger. Er behält sich auch die Sicherheit vor, eventuell doch noch einmal in seinen alten Beruf zurückzukehren, indem er weiter-

hin aktiv den Kontakt zu seinen ehemaligen Kolleg*innen pflegt (*er* ruft diese an, nicht andersrum (*wenn ich anrufe*)).

Herr Bultan sieht das Lehrer*innensein nicht als Arbeit im eigentlichen Sinne an. Damit spricht er den anderen Lehrer*innen ab, zu arbeiten/wirklich richtig zu arbeiten. Die Arbeitsweise/Arbeitsmoral der anderen Lehrer*innen sieht er kritisch. Herr Bultan dagegen hat keine Drückeberger-Mentalität, sondern hat sich seine Mentalität (aus seiner Erziehung, Sozialisation und seiner Tätigkeit als Wirtschaftsprüfer heraus) bewahrt.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

> **I:** Gut, ähm dann würd ich jetzt äh auf die Schüler zu sprechen kommen die hier an der Schule sind ähm beziehungsweise haben Sie ja auch schon Empfehlungen für die RuhrTalente, haben wir noch Zeit? oder #00:44:44-4#
>
> **B:** └Ja ja ja klar, ich hab; wie gesagt
>
> **I:** Gut @(.)@ Sie hatten ja auch Empfehlungen für die ähm RuhrTalente schon ausgesprochen ähm hätten Sie da vielleicht eine oder zwei Geschichten von ähm einem Schüler oder einer Schülerin ähm denen Sie ähm oder die Sie ins Stipendienprogramm begleitet haben, also von denen Sie mir die Geschichte erzählen können so? Wie Sie die Schülerin kennengelernt haben quasi bis zum heutigen Tag. #00:45:06-4#

Die Frage der Interviewerin hat einen Aufforderungscharakter und initiiert so ein Thema. Besonders auffällig ist das Verb begleiten, dass pädagogisch konnotiert ist und eventuell beim Interviewpartner eine pädagogische Schwerpunktsetzung initiieren könnte.

> **B:** Mhm, (3) können wir den ersten Schüler direkt nehmen den Georgios den ich- den wir für dem ich das für den ich das erste Mal auch ein Empfehlungsschreiben geschrieben hatte.

Herr Bultan beginnt, nach einer Pause von drei Sekunden, die Geschichte des *ersten* Schülers zu erzählen, für den er ein Empfehlungsschreiben für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* verfasst hat. Dies impliziert, dass es eine Auswahl an Schüler*innen gibt, für die er Empfehlungsschreiben verfasst hat und aus denen Herr Bultan wählen kann. Herr Bultan geht chronologisch vor und entscheidet sich für den *ersten Schüler*, den er empfohlen hat. Dies könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Herr Bultan von dieser ersten Empfehlung, die

er ausgesprochen hat, sehr geprägt ist. *Direkt* – also sofort, sogleich oder geradewegs – deutet darauf hin, dass Herr Bultan die Geschichte des Schülers unverzüglich erzählen möchte. Herr Bultan verschwendet keine Zeit, sondern es entsteht der Eindruck, dass er das Interview *abarbeiten*, die Fragen beantworten möchte. Er nimmt sich viel Zeit für das Interview, startet aber unverzüglich nach der Aufforderung durch die Interviewerin mit der Schülergeschichte. In diesem chronologischen Vorgehen dokumentiert sich bereits eine gewisse Orientierung an Struktur. In der Anfangspassage dokumentiert sich weiter eine Orientierung an Unverzüglichkeit, die mit der strukturierten Vorgehensweise übereinstimmt. Ebenso nennt Herr Bultan bereits in der Anfangspassage den Namen des Schülers, der sogar betont wird – Georgios. Hierin könnte sich eine Orientierung an Nähe zum Schüler andeuten, die auf eine Art Beziehungsgeschichte hinweisen könnte. Herr Bultan nimmt eine Lehrer*innenperspektive ein und setzt die Erzählung zunächst in einen schulischen Rahmen:

> **B:** <<Zieht Luft ein>> ähm (.) joa der ist alleine (hustet), wann hat ich-also ich hab die er war in der ähm Wirtschaftsgymnasium in der elften Klasse // mhm// hab ich den äh- ich hatte die- ich hatte die Klasse zwei Stunden pro Woche und äh der ist so allein durch seine positive Art halt eben aufgefallen und äh ja letztendlich äh natürlich auch (.) es war n guter Schüler, der hat sich natürlich auch im Unterricht ähm äh (.) gemeldet aber die Art und Weise wenna-das er immer wieder ähm äh ja Fragen gestellt hat die auch nichts mit dem Unterricht zu tun hatten. //mhm// weil er halt seine privaten Interessen auch im Unterricht kundgetan hat //mhm//.

An erste Stelle stellt Herr Mehmet Bultan die positive Art, durch die der Schüler ihm aufgefallen ist. Dass er auch ein guter Schüler ist, scheint zweitrangig, aber ebenso selbstverständlich zu sein. Die positive Art, die Offenheit und die (privaten) Interessen des Schülers sind ausschlaggebend dafür, dass Herr Bultan auf den Schüler aufmerksam wird. Hier deutet sich – wie bereits in der vorherigen Passage – eine Orientierung an der Beziehung zum Schüler an. Es ist nicht die Aktivität im Unterricht allein, die positiv auffällt, sondern auch die Art und Weise der Aktivität im Unterricht. Georgios stellt Fragen über den Unterricht hinaus, tut also mehr, als von ihm (von Lehrerseite aus) erwartet wird und übertrifft Herrn Bultans Erwartungen. Der Schüler Georgios scheint sich also vom Rest der Schüler*innenschaft abzuheben. Im Gegensatz zu anderen Schüler*innen war Georgios offen für Geschichten wie Talentscouting, er ist den anderen Schüler*innen weit voraus, wirkt erwachsener als die anderen. Hier ist anzumerken, dass es wahrscheinlich nicht immer erwünscht ist, private Interessen im Unterricht kundzutun – es ist zu vermuten, dass andere Lehrer*innen

das Unterrichtsgeschehen als dadurch beeinträchtigt sehen. Herr Bultan jedoch wertet das Verhalten des Schülers als positiv. Georgios geht aktiv auf den Lehrer zu, stellt Fragen, gibt etwas von sich preis und zeigt darüber hinaus ein Interesse an der Person des Lehrers, stellt also aktiv eine Bindung zum Lehrer her. Dies ermöglicht Herrn Bultan erst, eine Bindung zum Schüler herzustellen.

> **B:** Und auch nachm Unterricht immer gekommen ist und gefragt hat okay was haben Sie studiert und äh und so weiter und so fort. Also man hat sich über verschiedene Berufe unterhalten und automatisch war der dann äh also der war offen für äh Geschichten wie Talentscouting //mhm// und Beratung; irgendwann war ich dann- konnte man nicht auf alle Fragen sofort antworten und ne? //mhm// hab ich den auch ziemlich früh äh ähm zum Talentscout seinerzeit zum Kenan //mhm// gelotst (hustet) und ja. und der hat seinen äh Wech dann gemacht. er- man hat dann natürlich äh beobachtet was er immer wieder gemacht hat und er kam immer wieder mit neuen Ideen und war auch Klassensprecher und //mhm// äh hatte dann versucht über äh äh die Schüler-äh-vertretung hier einiges umzusetzen und ähm //mhm// ja. (8) also der ist dadurch aufgefallen, da ich i:hn ne das ist halt dieses Nachhaken aber auch //mhm// nicht n-nicht nur Unterricht, sondern ähm so besondere Themen wie äh schon frühzeitig sich Gedanken machen über den Job.

Das Wort *unterhalten* deutet auf ein wechselseitiges Gespräch, einen echten Austausch zwischen Herrn Bultan und Georgios hin. *Unterhalten werden* bedeutet auch, Spaß zu haben, nicht gelangweilt zu sein, etwas Abwechslungsreiches. Georgios ist für Herrn Bultan ein ebenbürtiger Gesprächspartner. Es handelt sich um kein rollenförmiges Vokabular. Georgios zeigt Interesse an der Laufbahn des Lehrers und legt eine positive Art an den Tag. Zusätzlich hat er immer wieder neue Ideen, ist Klassensprecher, engagiert sich in der Schüler*innenvertretung und macht sich frühzeitig Gedanken um seine berufliche Zukunft. Im Gegenzug erachtet Herr Bultan ihn als offen fürs Talentscouting und *lotst* ihn zum Talentscout. Im Laufe des Austauschs mit Georgios kann Herr Bultan nicht mehr alle Fragen beantworten, die Georgios hat. Diese Hilflosigkeit überwindet Herr Bultan damit, dass er Georgios zum Talentscout lotst. Hier dokumentiert sich eine Orientierung am Problemlösen, am Machen, am Aktivsein. Indem Herr Bultan den Weg zum Talentscout *lotst*, zeigt er, dass er an Aktivität, an Handlung und, damit verbunden, am Abschließen von Prozessen orientiert ist. Darauf weist auch eine häufig verwendete Redewendung Herrn Bultans hin: etwas *in der Tasche haben*.

> **B:** Klar wo-wollte man immer ne? viel Geld verdienen, aber er war dann auch immer der Meinung ne ich will eigentlich immer auch das machen was mir Spaß macht.

An erster Stelle steht, Geld zu verdienen (und damit eine sichere Zukunftsperspektive zu haben), an zweiter Stelle, dabei Spaß zu haben. Während andere Schüler*innen im Job in erster Linie eine finanzielle Bereicherung sehen, möchte Georgios zusätzlich noch einen Job ausüben, der ihm Spaß macht. Sobald die Zukunftsperspektive gesichert ist (Klausuren in der Tasche haben), kann eine Beschäftigung mit Hobbys (wie Instagram im Fall von Georgius) erfolgen. Es findet eine Identifikation mit dem Schüler Georgios statt, der viel Geld verdienen will, was Herr Bultan gut nachvollziehen kann. Die Vorstellungen, viel Geld zu verdienen und das zu machen, was Spaß bereitet, werden zueinander in Kontrast gestellt und erscheinen hier als Gegensätze für Herrn Bultan. Sein eigener Werdegang spiegelt sich ebenfalls in dieser Passage: Verdienst bzw. Geld zu verdienen wird als sehr wichtig wahrgenommen und kann als ein positiver Horizont gesehen werden. Finanzielle Absicherung ist wichtig, Spaß beim Geld-Verdienen zu haben ist noch besser.

> **B:** Und ne? das und das (Frau betritt Raum <<hallo>>) °morgen°. und äh so und ähm ja; den hab ich dann regelmäßig (hustet) zu den ähm Beratungsgesprächen eingeladen, ich hab das seinerzeit hier äh koordiniert. und äh ja man hat dann letztendlich festgestellt ja, w:ie er von Monat zu Monat durch die Veranstaltungen, die er dann auch besucht hat //mhm// äh hier Summer School hat er glaub ich besucht //mhm// dann wurd er auch äh in einigen ähm ä:h in den Medien war er auch dann vertreten, //mhm// es kam sogar n holländischer äh Fernsehsender. da war er auch äh //ja// mit äh im Film und man hat dann gesehen wie es bei ihm aber teilweise zu viel wurde, wo er dann zu viel Aufmerksamkeit bekam. //mhm// wo wir hier noch teilweise; der hat sich dann auch beworben und irgendwie hat es nicht geklappt leider bei ihm. äh ähm (.) der hat dann ne Rückmeldung bekommen glaub ich sodass er doch ziemlich zu sehr von sich überzeugt war. //mhm// in dem Auswahlgespräch //ja// der wurde eingeladen und äh na ja aber der hat sich trotzdem seinen Wech- jetzt studiert er.

In dieser Passage erzählt Herr Bultan, warum Georgios das Stipendium nicht bekommen haben könnte. Scheinbar handelt es sich hier um ein *Performanz*problem, nicht um ein *Talent*problem. Indirekt wird dem Auswahlprogramm also vorgeworfen, nicht objektiv zu sein. Ein Schüler wird nicht aufgrund seiner Leistungen abgelehnt, sondern weil er zu sehr von sich überzeugt ist. Letztendlich betont Herr Bultan aber, dass das Stipendium nicht nötig gewesen ist und

der Schüler ohne Stipendium seinen Weg gegangen ist. Herr Bultan und die Schule haben Georgios erfolgreich genug gemacht, damit er seinen Weg gehen kann. Georgios braucht das Stipendium nicht mehr, der eigentliche Förderer war bereits die Schule, denn Herr Bultan ist derjenige, der den Schüler – im Gegensatz zum Stipendienprogramm – fördern kann.

> **B:** Und äh ja, wir sind jetzt immer noch äh auf Instagram äh befreundet, jetzt macht er sich auch als, wie nennt der sich äh, der ist der Instagramname- Korrektur Instagramname tschuldigung- und jetzt haben wir auch noch n Instagramname- Korrektur Instagramname //@(.)@ ja// ne die machen sich dann- die machen dann keine Ahnung ich- die posten dann °wat weiß ich° kleiner Klei-ihre Kleidung und //ja// wollen dann dadurch so n bisschen //ah// durch durch ihren Kleidungsstil so n bisschen auffallen //mhm mhm// ne aber auch auch da machen die schon- sind die ja im Prinzip auch schon Trendsetter //mhm// ich mein ich kann da mit der Mode mich nicht identifizieren aber //mhm// äh na ja. die sind da ähm also ich frag ab und zu nach was er macht und äh (.) Klausuren sind in der Tasche //mhm// die hat er bestanden und äh ja der macht sich halt eben selber seinen Wech.

Einerseits zeigt sich weiterhin eine Beziehungsgeschichte, denn Georgios und Herr Bultan sind sogar nach Georgios' Verlassen der Schule auf Instagram miteinander befreundet und stehen in Austausch. Herr Bultan nimmt Teil am Werdegang des Schülers und schaut sich dessen Entwicklung an. Andererseits grenzt sich Herr Bultan klar von der Mode der jüngeren Generation ab, die Georgios präsentiert, und kann nicht ganz genau sagen, was Georgios und seine Freund*innen auf Instagram vermarkten. Eine Abgrenzung zur jüngeren Generation dokumentiert sich ebenfalls in weiteren Teilen des Interviews.

Des Weiteren dokumentiert sich wieder die Orientierung am Erfolg und am Abschließen von Prozessen. Dabei wird das Studium Georgios‘ als ein Erfolgskriterium gesehen.

Für die Stipendienbewerbung bzw. die Aufnahme ins Stipendienprogramm *RuhrTalente* ist ehrenamtliches Engagement ein wichtiger Baustein und kann sich positiv auf die Bewerbung des Schülers/der Schülerin auswirken. Im Portfolio des Schülers Georgios fehlt der Baustein des ehrenamtlichen Engagements:

> **B:** Wir ham (Glocke läutet) in den Gesprächen hatten wir dann da immer wieder festgestellt äh dass er sich ehrenamtlich nicht engagiert, deswegen hab ich (.) //mhm// ihn in die Projekte eingebunden als wir ähm zum Beispiel wir machen- äh in, in der letzten Woche der Sch-ähm der ähm eines Schuljahres machen wir ne Projektwoche //mhm// wo wir halt eben verschiedene

> Projekte anbieten; und äh der hat im Prinzip in der Zwölf ja genau als er in der Zwölf war; die komplette Woche selber organisiert. //mhm// und also mit mir natürlich und ähm //mhm// da hab ich ihm gesagt okay wir wollen das machen, fand er auch interessant. Reise durch die Religionen. und er hat im Prinzip Kontakt aufgenommen zu den einzelnen ähm Gotteshäusern hier in Ruhrstadt-A //mhm// und hat dann die Termine für die V-Woche vereinbart und äh ja. //mhm// war auch einer der der hat im Prinzip ja im Prinz- also meine rechte Hand, ne? hat mich da sehr sehr sehr unterstützt. war dann auch für mich so-ne? weniger Arbeit //mhm mhm ja// aber ähm ja. also der hat ähm viel gegeben, hat auch vieles mitgenommen //mhm// und äh schade, dass es seinerzeit nicht geklappt hat- aber das war für ihn auch ne Bereicherung und äh ja. #00:50:55-7#

In der zitierten Passage wird Ehrenamt nicht als Selbstzweck konstruiert, sondern es dokumentiert sich, dass Herr Bultan Ehrenamt in diesem Fall als ein Mittel zum Zweck versteht. Er sucht dem Schüler ein „ehrenamtliches Engagement", indem dieser sich in der Schule vermehrt engagiert und dort vorübergehend organisatorische Aufgaben übernimmt, die Herrn Bultan gleichzeitig entlasten. Georgios wird „in Projekte eingebunden", damit er ehrenamtliches Engagement für die Stipendienbewerbung vorweisen kann. Das Ehrenamt in der Schule auszuüben, erscheint als leichtester und schnellster Weg, das ehrenamtliche Engagement vorweisen zu können. Damit verkennt Herr Bultan den eigentlichen Sinn eines Ehrenamts, das etwas Uneigennütziges und Langfristiges sein und dem Gemeinwohl dienen soll. Die Kriterien des Stipendienprogramms *RuhrTalente* werden damit auf eine gewisse Art und Weise unterwandert. In dieser schnellen Art der Förderung sowie der fixen Vermittlung eines Ehrenamts für den Schüler zeigt sich erneut ein Machertum, orientiert an der schnellen Förderung eines Schülers, damit dieser seinen Weg gehen kann. Herr Bultan übernimmt dabei eine aktive Rolle.

Dabei unterstützt und entlastet Georgios Herrn Bultan. Er ist seine rechte Hand. Die Metapher der *rechten Hand* verweist auf die Unerlässlichkeit und das unbedingte Gebrauchtwerden Georgios'. Gleichzeitig wird dem Schüler mit der Metapher eine große Verlässlichkeit und Verantwortung zugeschrieben. Es handelt sich also wieder um einen wechselseitigen Prozess des Gebens und Nehmens.

Insgesamt lässt sich herausarbeiten, dass die Beziehung zu Georgios als eine besondere konstruiert wird, die auf einem Geben und Nehmen und, bis zu einem gewissen Maße, auf gegenseitiger Bewunderung beruht. Herr Bultan sieht sich als Mentor, Lotse oder auch Gönner des Schülers Georgios, dem es obliegt, den Schüler ins Talentscouting zu *lotsen* oder ihn für ein Stipendien-

programm zu empfehlen. Ebenso wird eine Nehmer-Mentalität des Schülers Georgios konstruiert. Der Schüler wird als sehr aktiv dargestellt. Er muss nicht erst als möglicher Stipendiat ausfindig gemacht werden.

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

Herr Bultan ist an unverzüglichen und schnellen Handlungen orientiert, um Wege erfolgreich beschreiten und Prozesse zielgerichtet abschließen zu können. Im gesamten Interview dokumentiert sich eine starke Orientierung am aktiven Tun, spezieller im Lösen von Problemen und Hindernissen. Das *Machertum*, das er verkörpert, möchte er gern auch bei seinen Schüler*innen sehen. Die Schüler*innen, die es verkörpern, werden belohnt. Erfolg äußert sich daran, dass Schüler*innen, auch trotz etwaiger Hindernisse, ihren Weg gehen, Klausuren schreiben, ein Studium aufnehmen, Geld verdienen und dabei Spaß haben. Darüber hinaus ist Herr Bultan an Beziehungen orientiert, die von Gegenseitigkeit geprägt sind.

Die Leistungsorientierung, die sich im Interview mit Herrn Bultan dokumentiert, ist für ihn so selbstverständlich, dass sie keine besondere Erwähnung finden muss.

Geld-Verdienen und *Spaß-Haben* stehen für Herrn Bultan in einem Spannungsfeld zueinander. Die Norm ist, dass Arbeit Spaß machen soll. Mehmet Bultans habituelle Prägung ist, dass Arbeit hart, nicht positiv aufgeladen ist und keinen Spaß machen darf. Diese Erfahrung hat Herr Bultan u. a. in der Wirtschaftsprüfung gemacht. Arbeit ist anstrengend, man geht über seine Grenzen hinaus. Für diese Anstrengung erwartet Herr Bultan aber auch Belohnung, die er in der Wirtschaftsprüfung nicht erfährt (siehe Schlüsselerlebnis). Zwischen Norm und Habitus tut sich ein Spannungsfeld auf.

Exkurs: Komparative Analyse

Mehmet Bultan und Amit Khan – *Seiteneinsteiger am Berufskolleg mit Migrationshintergrund*

Zwei Seiteneinsteiger, die am Berufskolleg unterrichten, zur gleichen Generation gehören und beide einen Migrationshintergrund haben. Während in der Erzählung von Mehmet Bultan der Migrationshintergrund keine Rolle spielt bzw. diesem keine Bedeutung beigemessen wird (auch nicht in der Schülergeschichte, die er erzählt), hat Amit Khans Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle für sein

Leben. Auch in der Schülerinnengeschichte kommt die Herkunft der Schülerin zu tragen. Mehmet Bultan ist von Hause aus Wirtschaftsinformatiker, wie er bereits in der Eingangserzählung erwähnt, während Amit Khan direkt auf seine Migration als Flüchtling nach Deutschland im Alter von sechs Jahren zu sprechen kommt. Wie er versucht auch die Schülerin Stefana, ihren Migrationshintergrund hinter sich zu lassen (Deutsch lernen, Abschlüsse). Während Amit Khan auch auf den sozialen Hintergrund der Schülerin eingeht, spielt dies bei Mehmet Bultan keine Rolle. Mehmet Bultan beschreibt einen lockeren, spielerischen Schüler, der sich nicht sorgt und nicht verkrampft um einen sozialen Aufstieg bemüht.

Beide entscheiden sich erst relativ spät, nach Ausübung einer anderen Tätigkeit (Bundeswehr und Wirtschaftsprüfung), für die Tätigkeit als Lehrer. Während es bei Mehmet Bultan ein Schlüsselmoment ist, in dessen Konsequenz er sich gegen eine weitere Tätigkeit in der Wirtschaftsprüfung entscheidet, ist es bei Amit Khan das Ende seiner zwölfjährigen Bundeswehrlaufbahn, die ihn zwangsläufig vor eine Entscheidung stellt.

Der eine entstammt einer Akademiker*innenfamilie (Amit Khan), der andere einer Arbeiter*innenfamilie (Mehmet Bultan).

17.1.5 Thomas Maurer

Einführung in Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Die Interviewperson ist Lehrer für Sport und Pädagogik an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet und gehört einer älteren Lehrer*innengeneration an. Das Interview wurde nach Kontaktaufnahme per E-Mail im Juli 2019 in den Räumlichkeiten der Schule geführt.

Die Interviewerin sollte von Herrn Maurer für das Interview am Eingang des Schulgeländes abgeholt werden. Hierbei kam es zu einem Missverständnis. So wurde die Interviewerin von Herrn Maurer zunächst versehentlich für eine Schülerin gehalten. Das Zusammentreffen und somit der Interviewbeginn haben sich folglich um wenige Minuten verspätet. Das Interview fand in einem kleinen Büroraum der Schule statt und verlief reibungslos. Da es sich beim Interview mit Herrn Maurer um das erste Interview nach der Vorstudie handelte, fühlte sich die Interviewerin zunächst unsicher. Die Unsicherheit ließ sich während des gut verlaufenden Interviews jedoch schnell abbauen.

Das Interview ist mit knapp 41 Minuten eines der kürzeren Interviews. Dennoch wurde das Interviewmaterial in mehreren Forschungswerkstätten als so ertragreich gewertet, dass Herrn Maurer an dieser Stelle als sogenannter *Ankerfall* ein Kapitel gewidmet wird.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Herr Maurer beginnt seine Antwort auf die Fragen, wie es dazu kam, dass er Lehrer geworden ist, mit einem zusammenfassenden Satz seiner Berufsbiographie, auf die er nun zurückblickt (dies findet sich auch in den meisten anderen Interviews): „Ja war eigentlich kein kein gradliniger Weg." Er nimmt hier eine Perspektive ein, aus der er auf seine Berufsbiographie zurückblickt Der Satz resümiert die folgende Erzählung und nimmt sie vorweg. Der Zuhörende hat eine Ahnung, was in der weiteren Erzählung in etwa folgen könnte. Der erste Satz scheint in allen Schilderungen zur Berufsbiographie ausschlaggebend und treffend zu sein.

Herr Maurer konstruiert seinen Weg in den Lehrberuf selbst als nicht geradlinig. Herr Maurer hat seine Ausbildung zum *Kaufmann der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft* während der Probezeit abgebrochen und in der Folge sein Studium aufgenommen. Was Herr Maurer als geradlinig empfindet, wird klarer, wenn man ihn über seine Familie sprechen hört. Über seinen Bruder sagt Thomas Maurer: „der hat so ne solide kaufmännische Ausbildung gemacht der ist Reiseverkehrskaufmann." Die solide, also gut fundierte Ausbildung des Bruders wird als positiv bewertet und als ein Gegensatz zum eigenen nicht geradlinigen Weg gesetzt. Ebenso sagt er über seinen Vater, dass dieser „halt son Kruppianer-Hintergrund" hat, „der war halt über 40 Jahre hier bei *Krupp* in Ruhrstadt-A". Sein Vater begann mit 14 Jahren seine Ausbildung bei *Krupp* und blieb sein ganzes Leben diesem Unternehmen als Arbeitnehmer treu. Diese Biographien stellen Gegenentwürfe zu der eigenen Biographie dar. Der Beginn seiner Berufsbiographie scheint für Herrn Maurer ein schwieriger Entscheidungsprozess gewesen zu sein.

Wenn Herr Maurer von seiner Familie spricht, spricht er größtenteils von seinem vier Jahre älteren Bruder: „Meine Familie mein Bruder". „Weil so ne Familie mein älterer Bruders sagten". Wichtige Entscheidungen mit der Familie zu besprechen, sieht Herr Maurer als eine Selbstverständlichkeit an: „und dann ähm spricht man ja mit seiner Familie auch so die Pläne." Die Vorstellung von Familie beinhaltet also auch das Besprechen von Plänen und wichtigen Entscheidungen mit Eltern und Geschwistern.

Durch seinen Zivildienst im Krankenhaus, von dem Herr Maurer erzählt, dokumentiert sich bereits eine soziale Ader. Obwohl er die Beweggründe für den Zivildienst statt des Wehrdienstes nicht ausführt, impliziert der Zivildienst im Krankenhaus sein Bedürfnis, sozial tätig zu sein. Herr Maurer erzählt, dass er während des Zivildienstes im Krankenhaus in die Physiotherapie „reinschnuppern" konnte und vorhatte, auch nach dem Zivildienst in diesem Bereich tätig zu werden, da er „durch sein Abiturfach" „immer" schon „so n sportlichen" Schwerpunkt hatte.

Für Herrn Maurer ist von Anfang an klar, in welche Richtung er sich beruflich orientieren möchte. Dies spiegelt sich auch durch die Erzählung in der Ich-Form wider. Dennoch stellt sich Herr Maurer als eher passiver Akteur seines Lebens dar – sowohl bezüglich der Berufswahl im kaufmännischen Bereich als auch später während der ersten Erfahrungen im Schulbereich. So konnte Herr Maurer während des Zivildienstes in die Physiotherapie „reinschnuppern", als er den Ausbildungsplatz gesucht hat: „dann war halt da wo ich wohne in Ruhrstadt-M ne Stelle ausgeschrieben" und „ich hab mich darauf **beworben**, aber letztlich eigentlich nur weil so ne Familie mein älterer Bruder so sagten ja mach das mal".

Es kommt zu einem *Bruch* in der bis hierhin geradlinig verlaufenen Biographie, als er seine Berufspläne („spricht man ja mit seiner Familie auch so die Pläne") mit seinen Eltern und dem vier Jahre älteren Bruder bespricht. Da Herr Maurers Bruder selbst „ne solide kaufmännische Ausbildung" gemacht hat und sein Vater sein Leben lang als *Kruppianer* tätig war, wird ihm dringend dazu geraten („sieh zu"), sich für eine Stelle als Immobilienmakler zu bewerben („Mensch Thomas du musst auf jeden Fall kaufmännisch was machen"). Im Gegensatz zu einer körperlichen Tätigkeit, wie sie wahrscheinlich Herr Maurers Vater bei Krupp ausübt, kann man bei einer kaufmännischen Ausbildung, die keine körperliche Anstrengung verlangt, aus Arbeitersicht bereits von einem sozialen Aufstieg sprechen. Die eigentliche *Maloche*, körperliche Arbeit wird abgelöst von einer als angenehmer erscheinenden Bürotätigkeit.

„Kurioserweise" wird er zum Vorstellungsgespräch beim Immobilienmakler eingeladen. Die Verwendung des Adverbs „kurioserweise" weist darauf hin, dass er sich schon vor seiner Bewerbung als nicht geeignet für den Beruf gesehen und offensichtlich nicht mit einer Einladung zum Vorstellungsgespräch gerechnet hat („wirklich ich @wurde eingeladen@"). Darauf deutet auch sein Lachen hin. Es kommt ihm immer noch, trotz des großen zeitlichen Abstands, komisch vor, damals diese Stelle bekommen zu haben. Herrn Maurer wird noch am selben Tag der Ausbildungsplatz zugesagt, und „dann hieß es ab dem

nächsten Tag Anzug an und ab da zum Immobilienmakler". Hier dokumentiert sich bereits eine Abneigung gegenüber dem Beruf, für den sich Herr Maurer verkleiden/in eine Rolle schlüpfen muss („Anzug an"). Schnell bestätigt sich die Vorahnung, dass der Beruf „absolut ohne Beziehung" ist, und „nach Rücksprache mit der Familie" bricht Herr Maurer die Ausbildung noch während der Probezeit ab. Dies stellt keinen Konflikt mit der Familie dar, sondern geschieht im Einverständnis mit ihr. Er beginnt mit einem Lehramtsstudium Sport und Pädagogik. Weshalb Herr Maurer nicht den im Zivildienst favorisierten Beruf Physiotherapeut anstrebt, erläutert er nicht.

Das Studium wird knapp bis gar nicht abgehandelt. Nur die Hospitationen während des Studiums an der Schule werden erwähnt, aber keine Unterrichtsinhalte. Hier schildert Herr Maurer, was er während der Hospitationen bei anderen Lehrer*innen erlebt. Er beobachtet, wie die anderen Lehrer*innen mit den Schüler*innen kommunizieren und interagieren („Also ich hab äh gesehen wie halt Schüler…"); ist also insgesamt eher stiller Beobachter. Er erlebt großartige Lehrer*innen, die zum Vorbild werden. Interessant ist, dass Herr Maurer in seiner Erzählung weder auf Studieninhalte noch auf Unterrichtsinhalte während der Hospitationen eingeht. Vielmehr schildert er die Interaktion zwischen einigen Lehrer*innen und Schüler*innen, von der er beeindruckt scheint. Es geht nicht in erster Linie darum, Inhalte zu vermitteln, sondern eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Schüler*innen wohlfühlen und offen mit den Lehrern kommunizieren können. Herr Maurer fühlt sich geprägt von den Lehrer*innen, die er während der Hospitationen erlebt hat. Dies bestätigt sich auch nochmal, als Herr Maurer von seinen Erfahrungen im Referendariat berichtet. Hier war er beeindruckt von der Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, als es darum ging, um das Überleben der Schule zu kämpfen. Hier zeigt sich erneut, dass sich Herr Maurer weniger als Fachlehrer sieht, sondern vielmehr als Mentor/Helfer/Coach versteht, der den Schüler*innen gegenüber zugewandt und engagiert sein möchte und ein Bündnis/Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen eingehen will.

Da anzunehmen ist, dass Herr Maurer keine akademischen Vorbilder in der eigenen Familie hat, sich aber trotzdem für ein Studium entscheidet, dass mit finanziellen Risiken und Unsicherheiten verbunden ist, scheint er sich auf den ersten Blick nicht für einen „soliden Beruf" zu entscheiden, sondern gewisse Risiken einzugehen (dazu kommen die wahrscheinlich beliebten Unterrichtsfächer Sport und Pädagogik). Herr Maurer kann jedoch bei seinen beruflichen Entscheidungen auf ein Unterstützungssystem in der eigenen Familie zurück-

greifen, wovon er selbst zunächst überrascht ist und womit er nicht unbedingt gerechnet hätte.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Herr Maurer erzählt die Geschichte eines begabten Schülers, der ein *RuhrTalente*-Stipendium erhalten hat. Der Schüler war in der Sek I eher „zurückgezogen", bevor er als Talent entdeckt worden ist. Sich zurückziehen wird also als ein Verhalten gesehen, das hinderlich dafür sein kann, die Oberstufe zu schaffen. Diese Eigenschaft passt wohl nicht in das Bild eines Talentes/entspricht nicht Herrn Maurers Vorstellungen von einem Talent, deshalb ist Owen vom Kollegium eine Ausbildung empfohlen worden. Herr Maurer bleibt hier auf einer allgemeinen Ebene. „Man" hatte Zweifel, dass er die Oberstufe schaffen würde und „wir" – also Herr Maurer und das Kollegium – hätten ihn lieben in einer Ausbildung gesehen. Herr Maurer wirkt hier wie eine patriarchale Vaterfigur, der den Sohn bestmöglich und solide unterbringen möchte und weiß, was das Beste für seinen Sohn wäre. Owen wird dementsprechend wenig zugetraut, er soll die Oberstufe „ausprobieren". Hier kommt ein starkes Schulkollektiv zutage, es wird von *wir* und *unser erstes RuhrTalent* gesprochen. Owen selbst kommt in der Schilderung nicht zu Wort. Ob er die Oberstufe ausprobieren wollte, wird nicht erwähnt. Erst, als Herr Maurer Owen in Sport unterrichtet und es um die Organisation des aufwendigen Sportfestes der Schule geht, fällt Owen auf, indem er sich als Organisator des Sportfestes meldet und der erste ist, „der den Finger gehoben hat". Owen wird also vom zurückgezogenen Schüler zu einem Schüler, der als erstes die Hand hebt und sich ab diesem Zeitpunkt „mit Herzblut" in die Organisation des Sportfestes einbringt. Die Organisation des Sportfestes schildert Herr Maurer als eine große Verantwortung. Die Metapher „mit Herzblut" benutzt Herr Maurer bereits beim Schildern seiner eigenen Berufsbiographie. Die Metapher taucht mehrmals auf, als Herr Maurer über Owen spricht. Etwas mit Herzblut zu machen, wird hier gedeutet als etwas mit Leidenschaft machen. So kann Blut als ein Opfer gesehen werden, dass aus Liebe (Herz) erbracht wird. Das Herz ist zudem der *Motor* des Körpers, es pumpt Blut durch den Körper und hält den Organismus am Leben, treibt ihn an, gibt ihm Kraft und Energie. Blut kann *Lebenskraft* oder auch *Schmiermittel* für den Körper sein. Dies gibt der Schüler an die Kinder im Café weiter, er gibt also auch etwas von sich weiter bzw. ab. Ob Owen die Hausaufgabenbetreuung dort früher selbst wahrgenommen hat, bleibt offen.

Durch die Übernahme der Organisation des Sportfestes finden ein Kontaktaufbau und Austausch zwischen Owen und Herrn Maurer statt. So erhält Herr Maurer einen „Einblick (…) unter welchen Bedingungen der hier halt äh seine Schule auch schafft jeden Tag“. Um welche Bedingungen es sich genau handelt, erfährt die Forscherin nicht. Es kann sich um familiäre Dinge handeln oder auch um die ehrenamtlichen Tätigkeiten, die Owens schulische Laufbahn beeinflussen. Der Lebenskontext wird einbezogen bzw. kann durch den intensiveren Austausch mit Owen kennengelernt werden. Das Verb ‚schafft‘ impliziert Arbeit und Anstrengung, er bewerkstelligt, bewältigt, trotz einiger „Bedingungen“, mit Nachdruck „jeden Tag“ seine Schulalltag und hat „echt hier seinen Weg gemacht ne“. Das Adjektiv *echt* betont, dass Herr Maurer nicht damit gerechnet hat, der Partikel „ne“ bekräftigt diese Tatsache nochmals. Owen geht nicht den üblichen Weg, sondern „seinen“ Weg. Es bestehen also viele individuelle Wege, die durch die Oberstufe und zum Abitur führen können, die von den Schüler*innen unterschiedlich beschritten werden und sehr individuell ausfallen. Es existiert nicht unbedingt der eine Weg. Owens Weg war ein nicht erwarteter Weg. Dieser Weg ist Owen nicht *zugefallen*, sondern war nur mit Anstrengung beschreitbar. Der Weg muss nicht geradlinig verlaufen, so wie auch die Biographie von Herrn Maurer nicht geradlinig ist.

Es wird also u. a. auch eine Leistungsbereitschaft bzw. Anstrengungsbereitschaft bewertet. Herr Maurer nutzt eine bildliche Sprache. Während andere Eltern ihren Kindern „die Tür“ öffnen können, war das bei Owen nicht der Fall. Owen zeigt großes Engagement in sozialen Bereichen. Herr Maurer differenziert zudem zwischen Begabungen, hat verschiedene Vorstellungen von Begabung im Kopf, indem er sagt: „das ist für mich ne andere Begabung als jemand der jetzt ne unglaublich hohe Mathebegabung hat“. Owen dagegen hat seine Begabung aufgrund bestimmter Lebenserfahrungen erworben. Eine *Mathebegabung* scheint für Herrn Maurer also eher zu den klassischen und auch offensichtlicheren Begabungen zu gehören, die sich in einem bestimmten Gebiet oder Schulfach widerspiegeln können. Dennoch hat Herr Maurer keine Bezeichnung für die unterschiedlichen Begabungen, er weiß nicht, wie er sie betiteln soll und nutzt keine Fachtermini. Seine Sprache bleibt alltagsnah. Besonders die Worte, mit denen er die Begabung von Owen beschreibt, bleiben diffus. Im Gegensatz dazu scheint eine hohe Mathebegabung messbar.

Zeit spielt in dieser Geschichte vermutlich eine große Rolle, denn Herr Maurer konnte den Schüler erst durch Planung des Sponsorenlaufes kennenlernen und damit auch erst etwas über die Bedingungen, unter denen er seine Schule jeden Tag bewältigt, erfahren. Dadurch hat sich das Bild von Owen ge-

wandelt. Dennoch ist die Begabung „mit Herzblut“ nichts, was sich jeder erarbeiten kann. Entweder man ist leidenschaftlich dabei oder nicht. Durch sein starkes Engagement erarbeitet sich Owen Anerkennung. Herr Maurer erzählt Owens Geschichte, ohne über dessen Noten zu sprechen.

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

Wie bereits herausgearbeitet, zieht sich eine Orientierung an sozialen Beziehungen und sozialen Tätigkeiten durch Herr Maurers Erzählungen. Diese Beziehungen und Tätigkeiten werden aus Leidenschaft ausgeübt und dienen einem Selbstzweck. Dies wird sowohl in seiner berufsbiographischen Erzählung als auch in der Erzählung über den Schüler Owen ersichtlich. Herr Maurer konstruiert seine eigene Biographie dabei als wenig geradlinig.

Herr Maurer versteht sich in erster Linie als Pädagoge, nicht als Fachwissenschaftler. Herrn Mauer ist es wichtig, dass Arbeit mit Leidenschaft oder, wie er es nennt, mit „Herzblut“ verbunden ist, also nicht leidenschaftslos erfolgt, sondern Aufgaben mit „Herzblut“ erledigt werden. Solange man eine Arbeit mit Herzblut ausführt, ist es die richtige Entscheidung. Die pädagogische Arbeit mit den Schüler*innen steht im Zentrum seiner Tätigkeit als Lehrer.

Eine Eigenart von Herrn Maurer ist es darüber hinaus, der Interviewerin Kontextinformationen zum Gesagten zu geben. Er erklärt beispielsweise, dass es in seinem jungen Erwachsenenalter noch einen Zivildienst gegeben hat, nennt konkrete, genaue Berufs- und Ausbildungsbezeichnungen und gibt viele Hintergrundinformationen. Dies ist wahrscheinlich mit dem hohen Altersunterschied zwischen Interviewpartner und Interviewerin verbunden, lässt aber auch auf eine soziale Ader Herrn Maurers schließen, der sich die Mühe macht, diese Umstände zu erklären.

In Hinblick auf die Schülergeschichte lässt sich zusammenfassend sagen, dass Herr Maurer ein dynamisches Begabungsverständnis bzw. ein dynamisches Menschenbild vertritt. Demnach können sich Begabungen und Leistungen auch mit der Zeit – im Falle des Schülers Owens – auch noch im Verlauf der Oberstufe entwickeln und sich in Wechselwirkung mit der Umwelt – im Falle Owens aus der eigenen Lebensgeschichte heraus und aus der Idee, etwas zurückgeben zu wollen, – entfalten.

Durch sein Engagement scheint Owen aufzublühen, und erst durch dessen Engagement im gesellschaftlichen, partizipativen Bereich kann Herr Maurer den vorher zurückgezogenen Schüler kennenlernen und sehen, unter welchen Bedingungen dieser die Schule bewältigt. Damit der Lehrer den Schüler sehen kann, muss der Schüler erst *auffällig* werden. Zuvor, also bis zur Oberstufe, ist

nicht hinterfragt worden, warum sich der Schüler möglicherweise *zurückgezogen* verhält. Damit sein Lebenskontext gesehen oder anerkannt wird, muss sich der Schüler selbst durch einen erheblichen Aufwand über das Maß hinaus sichtbar machen. Die Geschichte kann als *Erkennungsgeschichte* gelesen werden. Herr Maurer *erkennt* den wahren Owen, *erweckt* den wahren Owen vom zurückhaltenden Schüler zum stark engagierten Schüler.

17.1.6 Friederike Thiel

Einführung in Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Friederike Thiel ist Berufskolleglehrerin im Ruhrgebiet und unterrichtet die Fächer Deutsch und Evangelische Religion. Sie gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview fand im November 2020 per Videokonferenzsoftware *Zoom* statt und erstreckte sich über 42 Minuten. Die Gesprächsatmosphäre war angenehm.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

> **I:** Genau. also die erste Frage wär erst mal ähm wie s überhaupt dazu gekommen ist, dass sie äh Lehrerin geworden sind? #00:00:56-4#
>
> **B:** Okay. ähm (.) tatsächlich wollt ich schon von Kindheit an Lehrerin werden; ähm ich selber wollte zunächst an die Grundschule. bin aber dann nach dem Abitur als ich mich eingeschrieben hab ähm aufgrund des Numerus clausus ähm hinterher am Bildungsgang fürs Berufskolleg gelandet mit meinen beiden Fächern. ich hab ähm Deutsch und Evangelische Religion (.) auf Lehramt für das Berufskolleg studiert. und bin (.) ja dann ganz klassisch durch das äh Lehramtsstudium gegangen, und hab das Examen (.) gemacht. das Referendariat an nem Berufskolleg gemacht und **bin** da auch sehr froh über diese Schulform. genau, also über die Umwege bin ich am Berufskolleg gelandet und das ist **gut**. so. mhm. #00:01:46-3#

Frau Thiel gibt an, schon als Kind den Berufswunsch *Lehrerin* gehabt zu haben. Ihre Berufsbiographie startet mit dem Hinweis auf diesen frühen Grund: „tatsächlich wollt ich schon von Kindheit an Lehrerin werden“. Das Wort *tatsächlich* fiel den interpretierenden Forscher*innen (in der Forschungswerkstatt) in diesem Zusammenhang besonders auf. Durch die Verwendung des Wortes verweist die Lehrerin darauf, dass es *tatsächlich* so gewesen ist, die Erzählung also den Tatsachen entspricht, wahr ist. Durch das Wort *tatsächlich* tritt aber auch ein gewisses Erstaunen/eine als Besonderheit empfundene Tatsache in

Erscheinung. Frau Thiel sieht in ihrem frühen Berufswunsch, der „von Kindheit an“ besteht, also durchaus eine Besonderheit/etwas Außergewöhnliches. Entgegen ihrem ursprünglichen Berufswunsch „Grundschule“ ist sie „aufgrund des Numerus clausus“ später am Berufskolleg „gelandet“. Dieses Landen am Berufskolleg war nicht geplant, erfolgte über „Umwege“, wird aber von Frau Thiel aus heutiger Perspektive in der Retrospektive mehrfach positiv bewertet („und das ist **gut** so“ / „**bin** auch da sehr froh über diese Schulform“).

> **I:** Mhm. (.) ähm genau also Sie hatten gesagt dass Sie zuerst äh ganz gerne an die Grundschule gehen wollten. (.) ähm **wann** genau kam dieser Wunsch überhaupt auf? also schon während der Schulzeit oder später? #00:02:00-7#
>
> **B:** Schon während der Schulzeit selber, denn ich hab gemerkt dass es mir Spaß macht ähm mit meinen Freundinnen damals zusammen zu üben, zu lernen. ähm Dinge zu erklären. (.) ähm das ging dann auch weiter als ähm mein=äh als ich jüngeren Schülern geholfen hab, im Programm Schüler helfen Schülern, das war so ne äh AG die meine Schule angeboten hat. da hab ich auch gemerkt, dass es mir Spaß macht; **mein** Wissen anzuwenden und ähm auch an **andere** Schüler weiterzugeben. und ähm sie da zu fördern und zu begleiten. also da war für mich schon mit (.) zehn, zwölf Jahren ziemlich klar dass ich ähm Lehrerin werden möchte; ich hab in der zehnten Klasse ein Praktikum im Kindergarten gemacht. //mhm// ähm um da noch mal für mich zu prüfen, ist denn vielleicht eher der Elementarbereich noch ne Alternative, falls es mit dem Abitur oder dem Studium nicht klappt. //mhm// u:nd es hat mir auch Spaß gemacht, aber mir hat dieser #00:03:02-7# dieser Bildungsauftrag ähm in dem Sinne gefehlt, dass ähm dass i:ch gemerkt hab das ist mir zu langweilig. also da hab ich dann in der zehnten Klasse gemerkt, **nein** ich möchte wirklich an die Schule, als Lehrerin arbeiten und ähm (.) °genau also dieses° na dieses Wissen vermitteln.

Positive Erfahrungen während der eigenen Schulzeit haben zum Wunsch beigetragen, Lehrerin werden zu wollen. Dazu gehören das gemeinsame Üben mit Freundinnen, das Freude bereitet hat, sowie der Spaß daran, jüngeren Schüler*innen zu helfen, Wissen an diese weiterzugeben, sie „zu fördern und zu begleiten“. Hier und auch im weiteren Verlauf der berufsbiographischen Erzählung dokumentiert sich Friederike Thiels Orientierung daran, an einer Tätigkeit Freude zu haben und sie deshalb auszuüben, besonders stark. Freude zu haben, bezieht sich dabei auf die Inhalte ihrer Arbeit, konkret darauf, Wissen über Inhalte zu vermitteln und gleichzeitig zu unterstützen: „da hab ich auch gemerkt, dass es mir Spaß macht; **mein** Wissen anzuwenden und ähm auch an **andere** Schüler weiterzugeben.“ Diese Orientierung geht auch einher mit ihrer

Schilderung eines Praktikums im Kindergarten, das sie in der zehnten Klasse mit Freude absolviert hat, das sie aber langfristig als Berufsperspektive abgelehnt hat: „hat mir auch Spaß gemacht, aber mir hat dieser, dieser Bildungsauftrag ähm in den Sinne gefehlt, dass ähm dass i:ch gemerkt hab das ist mir zu langweilig.“ Die Orientierung an Spaß ist im Falle Friederike Thiels also mit bestimmten Inhalten verknüpft: „also da hab ich dann in der zehnten Klasse gemerkt, **nein** ich möchte wirklich an die Schule, als Lehrerin arbeiten und ähm (.) °genau also dieses° Wissen na dieses Wissen vermitteln.“ Frau Thiel erzählt weiter:

> **B:** Das war so das wo ich gesagt hab das möcht ich machen. (.) und ähm genau, ich wollte zunächst an die Grundschule. ähm war für mich irgendwie naheliegender, von den Thematiken, vom Inhalt her. und der Numerus clausus @ war@ äh zu dem Zeitpunkt als ich angefangen hab zu studieren bei eins komma irgendwaS. äh war meinem Numerus clausus **nicht** im @Abitur@. und da hab ich ziemlich schnell überlegt ähm was hab ich für Alternativen? lange zu warten und zu hoffen dass ich auf die Grundschule studieren kann? so wichtig war mir das nicht. und daraufhin hab ich dann angefangen für ähm tatsächlich erst fürs Gymnasium und für Gesamtschule zu studieren, das war mein Einstieg. zwei Semester lang. um Fuß zu fassen. //mhm// ähm ich hab auch an nem Gymnasium mein Orientierungspraktikum gemacht. fand ich auch gut. (.) u:nd weil der Numerus clausus auch ähm nach wie vor für Deutsch ziemlich hoch war, bin ich da nicht reingerutscht und hab dann überlegt, ähm ich möcht unbedingt Deutsch unterrichten. (.) für welche Schulform kann ich mir das vorstellen und bin dann über das=äh auf das Berufskolleg gekommen. und hab mich ein bisschen informiert, was bietet das Berufskolleg? und hab diese **Spanne** gesehen, die da möglich ist. äh und hab dass dann für mich als Alternative festgelegt. also von der Grundschule im Prinzip hinterher bis hin zum Berufskolleg äh war so mein Wechsel wann (.) wo ich gesagt hab okay damit kann ich gut leben. und so bin ich am BK gelandet.

Es dokumentiert sich eine starke Orientierung an fachlichen Inhalten, speziell an denen des Faches Deutsch, das Friederike Thiel unterrichtet. Der Wunsch, das Fach Deutsch zu unterrichten („ich möchte unbedingt Deutsch unterrichten“), stand über dem Wunsch, an der Grundschule zu unterrichten: „und da hab ich ziemlich schnell überlegt ähm was hab ich für Alternativen? Lange zu warten und hoffen dass ich auf Grundschule studieren kann? So wichtig war mir das nicht.“

Als ein Vorbild während ihrer eigenen Schulzeit nimmt Frau Friederike Thiel ihre Deutschlehrerin wahr, die sie „sehr geprägt“ und im Leistungskurs Deutsch unterrichtet hat. Die Lehrerin wird in der Retrospektive als enthusias-

tisch, energiegeladen, konstant und ideenreich beschrieben, die inhaltlich sehr engagiert war, u. a. was das Erstellen eigenen Unterrichtsmaterials betrifft.

Das fachliche/inhaltliche Interesse ist für Friederike Thiel mit Spaß an den Inhalten verbunden: „das interessiert mich, das macht mir Spaß". Darüber hinaus dokumentiert sich eine Orientierung an einer Vertiefung von Inhalten: „und ähm hatte da auch Interesse dran, das noch zu vertiefen."

Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung wird das Wort *Interesse* mit dem Wort *Leidenschaft* in Verbindung gebracht: „Dieses Interesse oder diese Leidenschaft, andere zu unterrichten und zu begleiten ist ähm aus den eigenen Wünschen heraus ent=standen." Es wird betont, dass das Interesse aus ihr selbst heraus entstanden ist und es niemanden in der Familie gab, der zu diesem Berufswunsch beigetragen haben könnte.

Ebenfalls dokumentiert sich in Friederike Thiels Erzählung ihrer Berufsbiographie an mehreren Stellen eine Orientierung an Gemeinschaft, Sozialem und gegenseitiger Unterstützung. Diese Orientierung deutet sich schon an, als sie vom Entstehen ihres Berufswunsches im Schulkindalter erzählt: „ähm das ging dann auch weiter als ähm mein=äh als ich jüngeren Schülern geholfen hab, im Programm Schüler helfen Schülern, das war so ne äh AG die meine Schule angeboten hat. Da hab ich auch gemerkt, dass es mir Spaß macht; **mein** Wissen anzuwenden und ähm auch an andere Schüler weiterzugeben." In ihrer Antwort auf die Frage, wie sie die eigene Schulzeit wahrgenommen hat, fokussiert Frau Thiel vor allem das „Schülersein untereinander", bei dem „Hilfsbereitschaft wichtig war", sich innerhalb der Schüler*innenschaft im positiven Sinne Grüppchen gebildet haben und es stets wichtig war, „sich gegenseitig zu unterstützen". Dieser Schwerpunkt wird auch auf die Lehrer*innenschaft erweitert, die aus ihrer Sicht inhaltliche Fragen beantwortet, Nachfragen zugelassen und weiterführende inhaltliche Angebote, auch hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung, gemacht hat. Die Orientierung wird noch einmal in Bezug auf die elterliche Unterstützung deutlich. Dafür spricht auch, dass Frau Thiel an einem Berufskolleg mit dem Schwerpunkt *Gesundheit und Soziales* tätig ist.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

> **I:** Mhm. (.) ja, ja sehr schön. ähm dann würd ich jetzt auch schon auf ähm die Schüler zu sprechen kommen. ähm und zwar hatten Sie ja auch schon ähm Empfehlungen für das RuhrTalente-Stipendium **ausgesprochen** und vielleicht können Sie mir ja da die Geschichte von **einem** oder auch von zwei oder meh-

reren Schülern erzählen ähm die Sie empfohlen haben also (.) wie Sie die kennengelernt haben. und dann bis zur Empfehlung. #00:17:14-9#

B: Okay. also ähm ich hab letztes Jahr eine Klassenleitung übernommen für einen Bildungsgang, der geht einjährig; aus der Berufsfachschule //mhm// und vermittelt den Schülern den Hauptschulabschluss Klasse zehn. also auch bildungsferne Schüler, oder Schüler mit **Flüchtlings**hintergrund. //mhm// und ähm die Schüler, die ich empfohlen hab warn aus meiner Klasse. //mhm// ich hab insgesamt für vier Schüler **aktiv** selber ne Empfehlung ähm geschrieben. //ja// und darauf gekommen bin ich ähm ich war mit einer Kollegin im Dezember- November, Dezember bei ner Auftaktveranstaltung, einer Netzwerkveranstaltung von StipendienKultur Ruhr, //mhm// weil wir uns vorgenommen hatten ähm Stipendien etwas breiter in unsere Bildungsgänge zu tragen. und im Rahmen dieser Etablierung haben wir im Januar bei der **Halb**jahres-ähm Zeugniskonferenz, einfach offen=die Augen offen gehalten auf die Leistungen unserer Schüler; welche fallen uns besonders positiv auf, einmal von den Noten her, und auch von ihrem Verhalten. einmal im Unterricht oder eben auch Außerunterrichtlich.

Die Schüler*innengeschichte wird mit Rahmenbedingungen eingeleitet, in denen Frau Thiel erläutert, in welchem Bildungsgang sie unterrichtend tägig ist, welche Schüler*innen die Zielgruppe dieses Bildungsgangs stellen und wie es generell zu Stipendienempfehlungen seitens der Schule gekommen ist. Die Frage nach einer konkreten Schüler*innengeschichte wird also in einen größeren Rahmen gesetzt, indem sie zunächst die strukturellen Entwicklungen der Organisation Schule, ihre eigene Rolle innerhalb dieser (Etablierung einer Stipendienkultur an der Schule) und die damit verbundene Arbeit erläutert. Dabei wird der Hauptschulabschluss mit Bildungsferne oder einem Fluchthintergrund der Schüler*innen in Verbindung gebracht.

B: Und da bin ich auf **vier** Schüler aufmerksam geworden; (.) ähm wo ich mir das vorstellen konnte dass ich da äh Förderungspotenzial gesehen hab. und ähm so hab ich die Schüler dann auch angesprochen. ich hab die Schüler informiert über dieses ähm Stipendienprogramm; gezielt über RuhrTalente. ähm was überhaupt n Stipendienprogramm ist, was das bedeutet, und bin dann gezielter mit den Schülern ins Gespräch gegangen. (.) °genau.° ähm soll ich auch noch über den weiteren Ablauf erzählen? #00:19:02-0#

I: Genau, also vielleicht ähm am Beispiel von einem Schüler der Ihnen jetzt noch so vielleicht am stärksten in Erinnerung ist oder so. ähm wie die vielleicht auch darauf reagiert haben, dass ähm sie für n Stipendium vorgeschlagen werden sollen. #00:19:17-6#

B: Dann ähm nenn ich konkret **eine** Schülerin. ähm (.) wie können wir sie nennen? mh, Mia. sagen wir mal Mia. ähm ja als ich Mia angesprochen hab und gesagt hab ähm du bist deinen Lehrern und mir sehr positiv aufgefallen, wir können uns vorstellen, ähm dass du Kandidatin wärst äh für ein Stipendienprogramm, ähm war sie erst mal sehr überrascht. //mhm// sie konnte das gar nicht gl:auben, dass s:ie irgendwo gefördert werden kann. //mhm// weil sie selber ihre Leistungen gar nicht als so herausragend wahrgenommen hat. //ja// dabei war das jetzt ne Schülerin die sehr viele Einsen und Zweien hatte. //mhm// ähm diese Schülerin, ist selber erst seit zwei, oder drei Jahren in Deutschland; sie ist aus Syrien geflüchtet. (.) u:nd ihr Interesse an Sprache ist uns allen sehr stark aufgefallen. //mhm// also sie drückt sich **sehr** gut auS. fragt nach wenn es darum geht wie jetzt eine Nominalphrase gebildet wird, oder grammatikalisch etwas geschickter formuliert werden kann. (.) und ähm ihre guten Noten, mit ihrem Interesse an der deutschen Sprache in den Feinheiten; und ähm ja ihr positives Auftreten, ihr=ihre Lebensbegeisterung, all dies waren Punkte, die uns auf sie aufmerksam gemacht haben. das hab ich ihr auch so gesagt, //mhm// und da musste sie sehr viel lachen, //@(.)@// weil sie das selber so als selbstverständlich wahrgenommen hat. //mhm// u:nd genau, dann (.) ja sie war einfach erst mal ungläubig, und ich=und dann sind wir zusammen diese Punkte durchgegangen, die die Vorraussetzungen für n Stipendium betreffen. und als mit Frage für Frage klar war; oh, das trifft auf mich zu; ja dann wurd sie auch offener dem Thema gegenüber und hatte dann auch richtig **Lust** bekommen, dieses Projekt anzugehen. das war ja doch so n kleines Projekt für diese Schülerin. //mhm mhm// und wir ham es auch komplett zusammen gemacht; also wir ham uns Termine gesetzt, ähm wir ham gemeinsam die Bewerbungen ausgefüllt, sie hat ihr Motivationsschreiben (.) **selber** verfasst und hat aber immer wieder nachgefragt wenn es um die Feinheiten ging. und ich hab dann ähm ja ein kleines Interview geführt, um das Empfehlungsschreiben für sie formulieren zu können. ä:hm hab ihr das auch noch mal zum Gegenlesen gegeben und ähm ja dann ham wir die Bewerbung abgeschickt //mhm// bei RuhrTalente. (.) ja. das war schon ein intensiver, und auch anstrengender Prozess; so n Stück weit. °genau.° ähm was jetzt bei der Schülerin war, ähm sie wurd auch eingeladen zu nem äh Gespräch. //mhm// auch **da** hab ich nochmal mit ihr zusammen überlegt welche Fragen könnten dich erwarten. hab das mit ihr ein bisschen geübt. **war** schwierig, das war dann zu Zeiten des Lockdowns im Frühjahr. //ja// äh fand das dann auch über ähm über WhatsApp Kommunikation hauptsächlich statt. (.) und ähm was für die Schülerin schade ist, sie hat ne //mhm, mhm// Absage bekommen. //ja// **aber** mit der Empfehlung ähm sich f=am Talentkolleg in Herne zu bewerben. //mhm// also da war die Schülerin ähm dahingehend; sie war jetzt nicht tief enttäuscht. //ja// natürlich war es schade. //ja// aber sie hat selber erkannt ähm (.) was sie alles erreichen kann.

> und das es so viele Möglichkeiten gibt, und das war jetzt für **mich** wichtig ähm die Schüler einfach zu sensibilisieren ähm hey, ich bin jemand und ich kann auch was. (.) mhm. #00:23:12-4#

Frau Thiel empfiehlt eine Schülerin, die auf vielen Ebenen als gute Schülerin wahrgenommen wird, sich aber selbst nicht als *förderungswürdig* erkennt, also auch als bescheiden konstruiert wird. Die Schülerin zeigt Lebensfreude, arbeitet an ihren sprachlichen Defiziten, ist sehr an fachsprachlichen Inhalten interessiert und zeigt einen allgemeinen Integrationswillen. Die Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale und besonders die sprachlichen Kompetenzen der Schülerin stehen im Fokus der Erzählung. Die Herkunft der Schülerin wird als bildungsfern konstruiert, steht aber nicht im Fokus der Erzählung. Die Schülerin hat Frau Thiel aber signalisiert, dass sie bildungsnah sein bzw. ihre bildungsferne Herkunft überwinden möchte. Den Bewerbungsprozess der Schülerin begleitet Frau Thiel eng und empfindet ihn auch für sich als sehr anstrengend. Obwohl die Schülerin eine Absage für das Stipendienprogramm erhält, wird die Geschichte seitens Frau Thiel als eine Erfolgsgeschichte konstruiert, denn die Schülerin hat von dem Bewerbungsprozess an sich (in Form eines gesteigerten Selbstbewusstseins, einer Stärkung der Persönlichkeit) profitiert (Motto: *Der Weg ist das Ziel*).

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

Allgemein dokumentiert sich im Interview mit Frau Thiel die Orientierung, an einer Tätigkeit Freude zu haben. Damit verbunden ist die Orientierung an der Beschäftigung mit Inhalten, die Interesse wecken, gleichzeitig Freude bereiten und als Wissen an andere übermittelt werden können. Darüber hinaus findet sich im Interview eine starke Orientierung an Gemeinschaft und an sozialer Interaktion, am „gemeinschaftliche[n] Wir" und an gegenseitiger Unterstützung.

Ebenso ist eine starke Orientierung an fachlichen Inhalten, speziell an denen des Faches Deutsch, das Friederike Thiel unterrichtet, zu erkennen. Es dokumentiert sich im Interview außerdem eine Orientierung daran, dass etwas, auch wenn es nicht unmittelbar zum Erfolg führt, einen Sinn haben kann (*Mehrwert trotz Absage; Erkenntnisprozess*). Frau Thiel hat der Schülerin trotz der Absage etwas Gutes getan.

17.1.7 Cara Bernhardt

Einführung in Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Cara Bernhardt ist Gesamtschullehrerin im Ruhrgebiet und unterrichtet die Fächer Deutsch und Französisch. Sie gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview fand im September 2019 in den Büroräumlichkeiten der Schule statt und dauerte 1 Stunde und 6 Minuten an. Die Gesprächsatmosphäre kann als überaus angenehm beschrieben werden. Eine Besonderheit ist, dass Interviewerin und Interviewpartnerin sich vor Beginn der Aufnahme darauf einigten, sich im weiteren Verlauf zu duzen.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

> **I:** Genau, das läuft jetzt erstmal und ich leg das hierhin und ähm dann würde mich erstmal ähm interessieren wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass du Lehrerin geworden bist. #00:00:14-0#
>
> **B:** Ah okay. @(.)@ #00:00:14-7#
>
> **I:** └ @(.)@ #00:00:15-0#
>
> **B:** @Da fangen wir an@ @(2)@ #00:00:16-5#
>
> **I:** @Ja@ #00:00:17-2#
>
> **B:** @Ok, damit hab ich jetzt nicht gerechnet.@ ok. warum bin ich Lehrerin geworden? ähm ich gehör eigentlich auch so n bisschen zu denen bei denen das so durch Zufall äh //mhm// entstanden ist. also es gibt ja Leute die sagen <<verstellte Stimme> ich wollt schon immer Lehrer werden und schon seit dem Kindergarten> //mhm// oder irgendwie so. //mhm// dazu gehör ich nicht. äh trotzdem glaub ich ähm dass das auch so n bisschen in mir steckt. war mir auch lange nicht bewusst. äh es gab mal irgendwann so ne Situation im Unterricht, ähm in der Sek-eins weiß nicht achte Klasse oder neunte Klasse //mhm// da ham wir über die DDR gesprochen, und dann ähm weil ich ja auch familiär (unv.) Verbindung hab ich auch tatsächlich Dinge aus der DDR noch zuhause; //mhm// und hab die mal mitgebracht. unter anderem n Schreibheft. so n ganz normaleS. weil das sah einfach echt anders aus auch so von der Qualität //mhm// her und so. //mhm// und ich hatte noch leere, ich hab die aber nicht gefunden in dem Moment. und ähm hab dann n Heft mitgebracht ähm was ich mal benutzt hab, ich spiel ja eben auch Klavier wie ich vorhin schon gesagt hab //ja// und ich hab auch Klavierunterricht gegeben. //mhm// so nebenher wie andere Nachhilfe geben. //mhm// und dann hab ich mir zum Teil eben auch

aufgeschrieben was ich in der Stunde jeweils gemacht hab, bei dem Schüler damit ich das immer noch noch so n bisschen nachverfolgen konnte. ja. und dieses Heft hab ich dann mitgenommen. ne hatt ich in so ein DDR-Heft geschrieben. //ja ja// und äh ich weiß nicht da war ich vielleicht achtzehn oder so als ich das @geschrieben hab ne?@ //ja// und ähm ja dann hab ich das halt rumgegeben, und die Schüler (.) <<verstellte Stimme> sie schreiben ja immer noch so. ich sag dat stimmt überhaupt nicht. @(.)@ #00:01:36-4#

I: └ @(.)@ #00:01:37-1#

B: Und <<verstellte Stimme> waren sie schon immer eine Lehrerin? @(.)@ #00:01:39-9#

I: └ @(.)@ #00:01:40-1#

B: Und den Satz, den fand ich irgendwie total, (.) //mhm// weiß nicht der der ging mir so rein ne? //mhm// <<verstellte Stimme> waren sie schon immer eine Lehrerin?> dann dacht ich so ja vom Prinzip her haben die eigentlich irgendwie recht, weil tatsächlich ich hab äh ich hab Klavierunterricht gegeben lange Zeit. //mhm// ich hab Schwimmunterricht gegeben, ich war früher auch beim DLRG und irgendwann ähm ja kams dann dazu, dass ich auch irgendwie kleinen Kindern das Schwimmen beigebracht hab //mhm// und dann sind mir noch so viele andere Situationen eingefallen wo ich mir gedacht hab ja eigentlich ne, //mhm// äh versuchst du immer irgendjemandem was beizubringen oder dem Informationen zu übermitteln weil du findest dass das wichtig ist dass der das weiß //mhm// oder dass der das kann. ganz verrückt. aber das war mir jetzt so (.) damals auch nicht so bewusst. ich wollte damals eigentlich Musik studieren, //mhm// und ähm da muss man ja ne Aufnahmeprüfung machen an der Musikhochschule und ähm dann hat ich so überlegt mh so ganz fit bist du dafür noch nicht und hatte mir dann überlegt ok schreibste dich erstmal an der Uni ein, //mhm// und im ersten Semester bereiteste dich nebenher auf die Aufnahmeprüfung vor. //ja// das hab ich dann irgendwann zwischendurch dann aufgehört, weil ich dann ge=festgestellt hab das will ich eigentlich doch nicht. //mhm// und hatte eben überlegt wofür kannste dich einschreiben? und ähm joa und Lehramt fand ich irgendwie okay so. joa kannste dir vorstellen. und dann hab ich überlegt ja welche Fächer? mh Deutsch Geschichte hatt ich mir überlegt //mhm// das war aber ne Kombination die an meiner Schule sehr beliebt war. also wir hatten viele Lehrer mit Deutsch Geschichte //mhm// und dann hatte ich für mich den Eindruck (.) äh das ist nicht so die @gute Kombination@ da findste dann vielleicht keine Stelle oder so. und dann hab ich statt Geschichte Französisch genommen. //mhm// fand ich auch gut. ähm dann hab ich aber während des Studiums doch nochmal wieder angefangen mit Geschichte, weil es mir gefehlt hat //mhm// also als drittes Fach dann. ja

so bin ich irgendwie Lehrerin geworden ne? und so bin ich da auch so langsam irgendwie, durch das Studium eben auch ähm halt immer so reingewachsen ne? aber wie gesagt ich gehör jetzt irgendwie nicht zu denen die sagen <<verstellte Stimme> ich wollt schon immer Lehrerin werden.> //mhm// oder aus diesen und jenen Gründen wollt ich Lehrerin werden. gibts ja auch so ne? dass die sagen ich hab da einen Lehrer gehabt oder ne Lehrerin fand ich total schrecklich und sowas kann man nicht machen und ich will das besser machen oder so. das war jetzt bei mir nicht so der Fall. so n bisschen Zufall @(.)@ //mhm// ja. #00:03:54-4#

Cara Bernhardt ist hörbar überrascht darüber, an welcher Stelle das Interview inhaltlich seinen Anfang nimmt, und benötigt einige Sekunden, um ihr Erstaunen darüber zu äußern. Danach beginnt sie mit ihrer Erzählung.

Frau Bernhardt grenzt sich zunächst bewusst von der Gruppe derjenigen Lehrer*innen ab, die schon immer diesen Berufswunsch verfolgt haben. Vielmehr macht sie sich über diese Gruppe lustig, was sich durch eine verstellte, höhere Stimme zeigt, mit der sie diese Lehrer*innen nachahmt. Ihr Berufswunsch hat sich nicht, wie bei anderen Lehrer*innen üblich, schon im Kindergarten gebildet, sondern Frau Bernhardt ist eher zufällig Lehrerin geworden. Damit unterteilt sie die Lehrer*innenschaft in zwei Gruppen: in diejenigen Lehrer*innen, die von Anfang an geplant haben, den Lehrberuf zu ergreifen, und in diejenigen Lehrer*innen, bei denen der Berufswunsch nicht von Anfang an gegeben war.

Obwohl Frau Bernhardt sich zur zweiten Gruppe zählt und den Zufall für die Berufswahl verantwortlich macht, hat sie im Laufe der Tätigkeit festgestellt, dass dennoch eine Berufung in ihr steckte, Lehrerin zu sein. In ihr steckte schon in der Vergangenheit eine Anlage, Lehrerin zu werden, bzw. ein genetisches Programm, das noch nicht abgerufen worden war. Diese Anlage war ihr – obwohl im Rückblick sehr offensichtlich vorhanden – selbst nicht bewusst. Hier dokumentiert sich der Glaube daran, dass, auch wenn ein Beruf zunächst zufällig gewählt scheint, dennoch etwas Tiefergreifendes und Sinnhaftes dahinterstehen kann. Dass diese Anlage in ihr steckt, erfährt sie in einer konkreten Situation in ihrem Unterricht, von der sie erzählt und die für sie eine Art Erweckungserlebnis darstellt. So schildert sie die Situation, in der sie ihren Schüler*innen ein selbst beschriebenes Heft aus ihrer Jugend zeigt, woraufhin die Schüler*innen fragen, ob sie – aufgrund ihres damaligen Schriftbildes – schon immer eine Lehrerin gewesen wäre. Daraufhin erinnert sich Frau Bernhardt daran, dass sie tatsächlich schon immer eine Lehrerin gewesen ist, da sie bereits während ihrer Jugend Klavier- und Schwimmunterricht gegeben hat und dass

damals schon das Bedürfnis vorlag, anderen Wissen und Kompetenzen vermitteln zu wollen. Frau Bernhardt ist also ihrer Intuition gefolgt und Lehrerin geworden. Der Grund, Lehrerin zu werden, liegt demnach in einer bestimmten Begabung dafür. Diese Begabung wird außerdem durch ihr Schriftbild verkörpert. Hier dokumentiert sich ebenfalls, dass Cara Bernhardt das Lehrerinsein nicht in erster Linie mit bestimmten Fachkenntnissen in Verbindung bringt, sondern mit der (pädagogischen) Tätigkeit des Vermittelns an sich.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

Cara Bernhardt schildert, wie sie auf den Schüler Cihan aufmerksam geworden ist, den sie daraufhin für *RuhrTalente* empfohlen hat. Frau Bernhardt beginnt die Passage damit, indem sie von einer Unterrichtseinheit berichtet, in der *Faust* behandelt werden muss. Sie leitet die Erzählung mit „Damals musste man …“ ein. Es scheint, also ob Frau Bernhardt selbst keine Lust verspürt, *Faust* zu unterrichten. Cihan fällt in einer Unterrichtsstunde positiv auf, da er sich im Gegensatz zum Rest der Klasse Zusammenfassungen der einzelnen Szenen im Internet durchgelesen hat und den Inhalt der Tragödie wiedergeben kann. Durch die zusätzliche Hilfe, die er sich gesucht hat, konnte er das Gelesene verstehen, ist demnach den anderen Schüler*innen voraus. Diese Mehrarbeit ist für Frau Bernhardt keineswegs selbstverständlich. Sie berichtet sehr euphorisch über den Schüler Cihan, der sich „unglaubliche Mühe“ gemacht hat, um die Texte zu verstehen.

Auf die Mitglieder der Forschungswerkstatt, in der das Interviewmaterial eingebracht worden ist, wirkt die Begeisterung von Frau Bernhardt sehr übertrieben; es kann nicht nachvollzogen werden, dass das Engagement Cihans in dieser Form gelobt wird. Frau Bernhardts Begeisterung wird eigentlich erst nachvollziehbar, bedenkt man, dass Cihan der einzige Schüler ist, der sich diese Mühe macht. Der Rest der Klasse „verzweifelt“ an dem Text. Die Erwartungen von Frau Bernhardt an die Schüler*innen werden also schon durch eine verhältnismäßig einfache Tätigkeit – sich im Internet Zusammenfassungen durchzulesen – übertroffen. Es scheint nicht selbstverständlich für die Schüler*innen zu sein, einen literarischen Text zu verstehen. Frau Bernhardt ist demnach nicht verwundert, dass die Klasse den Text nicht versteht, sondern eher verwundert darüber, wie fleißig Cihan ist: „Oh mein Gott was ist das für ein Engagement.“ Frau Bernhardt berichtet nichts über ihre eigene Didaktik, um den Schüler*innen den schwer zu verstehenden Text zu vermitteln. Die Verantwortung dafür, den Text inhaltlich zu verstehen, wird an die Schüler*innenschaft abgegeben.

Stipendienwürdigkeit macht Frau Bernhardt also an einem klasseninternen Bezugssystem fest. Cihan hebt sich durch Engagement in Form von Mehrarbeit von den anderen Schüler*innen der Klasse ab („immer viel viel mehr gemacht"). Er wird als ein fleißiger Schüler konstruiert, „der macht und tut". Er wird für das Stipendienprogramm vorgeschlagen: „der braucht das". Der Vorschlag für das Stipendienprogramm erscheint dabei wie ein Bonus für den bemühten Schüler.

Die Familie des Schülers wird – wie auch in den anderen Interviews – erst gegen Ende der Geschichte genannt. Die herausfordernden Umstände im Elternhaus werden – wie auch in anderen Interviews – nur dezent angedeutet/beschönigend dargestellt:

> **B:** Aber ähm ja wie gesagt ähm er hat zwar Kontakt zu seiner Mutter aber jetzt auch nicht so wahnsinnig viel und ich glaub die führt auch irgendwie ein recht schwieriges @Leben was ich so mitbekommen hab.@ //mhm// ansonsten hat ich aber so den Eindruck der hat zwar schon so n Freundeskreis aber jetzt so niemanden der ja der ihn so wirklich an die Hand nehmen kann.

Während die anderen Interviewpartner*innen eine Entwicklungsgeschichte ihrer Schüler*innen erzählen, wird hier eher von einer Momentaufnahme in Form eines Irritationsmoments berichtet. Die Geschichte verweist insgesamt darauf, dass Frau Bernhardt keine besonders hohen Anforderungen und Erwartungen an ihre Schüler*innenschaft stellt. Das, was über Frau Bernhardts Erwartungshorizont liegt und sich positiv von den Leistungen und dem Engagement der Gesamtklasse abhebt, ist bereits *förderungswürdig* (im Sinne einer Stipendienempfehlung).

Die Geschichte des Schülers Cihan wird als eine Erfolgsgeschichte mit *Happy-End-Charakter* erzählt. Der Eintritt ins Stipendienprogramm erscheint wie eine *Rettung* für den Schüler; der Beginn des Studiums, das ihm gefällt, ist dabei das Erfolgskriterium: „dann hat er dadurch eben dieses Wirtschaftspsychologie kennengelernt und hat sich n bisschen damit beschäftigt, fand das für sich spannend ja und studiert das jetzt und ist völlig begeistert hochgradig zufrieden und ja macht sein Ding."

Frau Bernhardt bespricht sich, bevor sie die Stipendienempfehlung ausspricht, mit anderen Beratungslehrer*innen über Cihan. Diese kollektive Praxis verweist auf eine Teamarbeit im Kollegium.

Frau Bernhardt erzählt noch eine zweite Geschichte, die des Schülers Aleksandar, bei dem sie den Eindruck hat, „der braucht jemanden mit dem er darüber sprechen kann", und den sie aufgrund dieses Bedürfnisses für das Programm empfiehlt. Sie führt weiter aus: „Der braucht n Gesprächspartner

mit dem er sich irgendwie auseinandersetzen kann damit er seine Gedanken sortiert und irgendwie ne Richtung kriegt, damit er weiß was er eigentlich nach dem Abitur machen kann. Also der hatte so schwammige Vorstellungen." Der Schüler Aleksandar benötigt aus Sicht von Frau Bernhardt neue Kontakte, mit denen er sich vor allem zum Thema Berufsfindung austauschen kann. Den Mitarbeitenden des Stipendienprogramms *RuhrTalente* wird diese Funktion zugeschrieben: „Ansonsten hat ich aber so den Eindruck der hat zwar schon so n Freundeskreis aber jetzt so niemanden der ja der ihn so wirklich an die Hand nehmen kann und ähm wir als Lehrer schaffen das rein zeitlich auch nicht, ich mein wir werden natürlich auch viel angesprochen und machen und tun auch." Die Lehrer*innen sollen dadurch zudem entlastet werden. Im Stipendienprogramm wird also vorwiegend eine Austausch- und Beratungsmöglichkeit über zukünftige Berufsbilder gesehen.

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

Frau Bernhardt ist an Potenzialen und Ressourcen ihrer Schüler*innen orientiert, stellt aber gleichzeitig keine besonders hohen Erwartungen an ihre Schüler*innenschaft. Sie erwartet, dass ein Text zuhause gelesen wird, d. h., dass die aufgetragenen Hausaufgaben erledigt werden, erwartet aber scheinbar nicht, dass sich die Schüler*innen den Text so erarbeiten, dass sie ihn selbstständig verstehen können, z. B. indem sie eigenständig Hilfsmittel zum Verständnis heranziehen. Sie hat insgesamt eher niedrige Erwartungen an die Schüler*innenschaft. Den Unterrichtsstoff, den sie im Fach Deutsch unterrichtet, empfindet sie als schwer bzw. die Lektüre *Faust* als „nicht wirklich leicht" zu verstehen. Norm in der Klasse scheint zu sein, dass Schüler*innen die Hausaufgaben erledigen, ohne den Inhalt der Aufgabe wirklich zu verstehen. Frau Bernhardt grenzt das Engagement Cihans gegenüber dem Engagement der anderen Schüler*innen in der Klasse ab. Völlig unerwartet für den gesamten Kurs und für Frau Bernhardt – „der Kurs war auch schon völlig irritiert" – zeigt Cihan Eigeninitiative und Engagement, indem er mehr leistet, als von der Lehrerin erwartet wird, sich nämlich „im Internet" über Faust informiert, Zusammenfassungen liest, sich „n paar Notizen" macht und „dann immer irgendwas erzählen" konnte, während alle anderen Schüler*innen an dem Text verzweifeln. Es werden zwei Kategorien geöffnet: alle Schüler*innen auf der einen Seite, die an dem Text verzweifeln (Pauschalisierung), und Cihan auf der anderen Seite, der die Erwartungen von Frau Bernhardt durch seine Mehrarbeit weit übertrifft. Frau Bernhardt zeigt sich von Cihans Engagement übermäßig begeistert („ist ja der Wahnsinn") und fragt rhetorisch: „oh mein Gott was ist das für n Engagement?"

Von Schüler*innen wird nur das Nötigste gefordert. Das Kriterium, das Frau Bernhardt für *Stipendienwürdigkeit* anlegt, ist demnach niedrigschwellig.

17.1.8 Leila Elyounoussi

„Also, ich muss sagen, er hat mir einfach leidgetan."
Interviewpartnerin Leila Elyounoussi

Einführung in Interview mit Interviewsituation und -atmosphäre

Leila Elyounoussi unterrichtet die Fächer Englisch und Spanisch an einem Berufskolleg im Ruhrgebiet. Sie gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview fand im November 2020, nach einem Austausch bezüglich des Interviews per E-Mail, über die Videokonferenzplattform *Zoom* statt. Die Interviewpartnerin wurde durch eine vorherige Interviewpartnerin, die ebenfalls an der Schule tätig und Teil der Falldarstellungen ist, rekrutiert.

Das Interview wurde als eines von drei der achtzehn Interviews digital durchgeführt. Diese Besonderheit führte dazu, dass die Interviewerin keinen Eindruck der „Schulatmosphäre", also u. a. der Räumlichkeiten des Schulgebäudes und der Schüler*innenschaft, bekommen und ebenfalls keinen ganzheitlichen Eindruck der Interviewpartnerin gewinnen konnte. Die Interviewerin hat festgestellt, dass das Interview nicht so stark in Erinnerung geblieben ist wie die analog geführten Interviews.

Das Interviewatmosphäre, sofern sie digital erfasst werden konnte, lässt sich dennoch als sehr angenehm und freundlich beschreiben. Es traten keine technischen Schwierigkeiten auf, und es konnte eine gute Gesprächsatmosphäre auch im *digitalen Raum* hergestellt werden. Das Interview wurde einmal unterbrochen, als eine Person den Raum betrat, in dem die Interviewpartnerin saß. Besonders in Erinnerung ist der Interviewerin geblieben, dass sich Frau Elyounoussi am Ende des Interviews für die Fragen der Interviewerin bedankt hat, die sie u. a. zur Selbstreflexion angeregt hätten.

Das Interview weist insgesamt große Erzählanteile auf. Besonders die berufsbiographische Erzählung ist ergiebig. Frau Elyounoussi musste durch Nachfragen nur wenig zu weiteren Erzählungen angeregt werden. Mit 51 Minuten ist das Interview durchschnittlich lang und konnte in mehreren Forschungswerkstätten diskutiert werden. Das Interview soll hier als *Ankerfall* dienen.

Analyse der berufsbiographischen Erzählung; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

I: Okay gut ähm, ja dann äh ist die erste Frage erstmal wies überhaupt dazu gekommen ist, dass Sie Lehrerin geworden sind. (2) #00:00:39-3#

B: Das wa:r ein langer Weg. also das war nicht von vornherein mein erster Wunsch; ähm ich bin (.) **ja**, auf Umwegen, sag ich jetzt mal zu meinem ruf=**ruf** äh gekommen. u:nd ähm, ja wo soll ich anfangen? ich hab nach meinem Abitur, 2000, ä:hm erstmal ne Ausbildung begonnen, //mhm// als Kauffrau im Groß- und Außenhandel. hab dort ä:h nach der Ausbildung noch n paar Jahre gearbeitet; und ähm hab dann aber festgestellt (.) äh dass ich dann doch (.) nicht unbedingt mein ganzes Leben lang im Büro sitzen möchte und ähm Kundenanfragen beantworten möchte. man muss dazu sagen, ich hab äh in einem technischen Großhandel gearbeitet. also ich hatte viel mit technischen Dingen zu tun gehabt. //mhm// das war jetzt nicht unbedingt m:ein Lieblingsthema. ich hab das gerne gemacht; ich hab auch viel gelernt. aber nach ner Zeit, so nach drei Jahren hab ich gedacht ähm das kann glaub ich nicht alles gewesen sein, ich möchte doch mehr mit Menschen zu tun haben. das hat mir sehr gefehlt. u:nd dann hab ich geguckt (.) ja du hast ja eigentlich (.) so deine größte Stärke wäre eigentlich Sprachen, ä:hm und dann hab ich gedacht okay du kannst ja schon mal gucken, welche Studienangebote es gibt. was ähm was man so machen könnte. und hab mich nach ner Zeit dazu entschieden ä:hm ja, meinen alten Job zu kündigen, und dann zu studieren. //mhm// hab auch äh gekündigt. ähm und habe sozusagen das Studium erstmal als Magisterstudium begonnen für Englisch und äh Spanisch; //mhm// das war für mich von vornherein klar, dass ich Englisch und Spanisch studieren möchte. //mhm// und was ich aber daraus beruflich mache, das stand noch gar nicht so wirklich fest. (.) ja und nach äh zwei Semestern, ä:hm ich hab gedacht ich äh schnupper erstmal rein; guck erstmal ob mir das gefällt; ähm und hab dann festgestellt dass ich ä:h also ich hab auch viele Kommilitonen ähm (.) getroffen, die mir dann schon viel von dem äh Lehramtsstudium erzählt haben. und ich hab gedacht das wär ja vielleicht auch mal was für dich, du könntest mal gucken und vielleicht mal n Praktikum probieren, und schauen ob dir das gefällt. und dann hab ich das auch gemacht; ähm in einer benachbarten Grundschule, das war damals noch möglich dass man n Praktikum anfragen konnte, //mhm// bisschen ho=hospitieren konnte. und dann hab ich festgestellt, ja das wirds=das wirds wahrscheinlich sein also- ich könnte mir das gut vorstellen. ja und dann hab ich mich umgeschrieben, auf das Lehramtsstudium; und hab sozusagen die beiden Sprachen dann aber auch zu Ende studiert. es ging auch alles ohne Probleme. äh es war ziemlich einfach, und das was ich bis dahin schon an Scheinen gesammelt hatte, das konnte ich eigentlich auch weiter verwerten. das war ganz gut. also

> da hab ich auch Glück gehabt muss ich sagen. mit meinen Wartesemestern die ich so=durch die Ausbildung bekommen hatte, ähm war das kein Problem direkt im Wintersemester dann zweitausend-fünf, zu beginnen. und äh dann bin ich 2010 ähm hab ich das Studium dann beendet; mit dem ersten Staatsexamen. (.) und bin dann sozusagen ins Referendariat gegangen. aber soweit zum Thema wie ich zu meinem Beruf gekommen bin. //mhm// ich sag mal so als Kind hab ich mir eigentlich was ganz anderes vorgestellt. ich wollte schon immer Medizin studieren. //ja// aber @(.)@ ich musste irgendwann feststellen ich kann doch nicht so viel Blut sehen; und äh das wär glaub ich nichts für mich, obwohl ich immer noch sehr interessiert bin an medizinischen äh Dingen. ja. soweit //mhm// @(.)@ aber ich muss sagen, ich hab das auch nicht bereut. ich bin sehr froh dass ich diesen Weg gegangen bin und dass ich da für mich meine zwei Sprachen entdeckt habe, die sind zwar (.) sehr korrekturlastig aber; ich krieg äh sozusagen das immer ganz gut hin, vor allem jetzt am Berufskolleg (.) ähm man hat ja da schon mit ähm mh Schülergruppen zu tun d:ie in äh in höheren Anlagen sag ich jetzt mal schon besser zu handhaben sind, wo man schon äh nicht so viel Vorbereitung betreiben musS. //mhm// und da muss ich sagen, das ist auch ganz gut für mich. ich hab während des Referendariats was ich an einer Gesamtschule gemacht habe schon, äh feststellen müssen dass ich für die jüngeren Altersgruppen **nicht** unbedingt die (.) optimalste Lehrkraft wäre. ja. dieses entertainen und äh (.) st=mh starke erziehen, das lag mir nicht in dieser Altersgruppe. (.) ja also, es waren so Zu=**Zufälle** sag ich jetzt mal. ich hab (.) auch Glück gehabt.

Bevor Leila Elyounoussi darauf antwortet, wie es dazu kam, dass sie Lehrerin geworden ist, bereitet sie die Interviewerin auf die kommende Erzählung vor, indem sie auf den langen Weg (Frau Elyounoussi nutzt während der Erzählung ihrer Berufsbiographie immer wieder die Wegmetapher) verweist, der sie in den Lehrer*innenberuf geführt hat. Dieser Weg ist für Frau Elyounoussi durch Umwege gekennzeichnet, da sie erst nach der Ausbildung, mit der sie die Erzählung startet, und mehreren Jahren Berufserfahrung ein Studium aufgenommen und sich dann erst während des Studiums für den Lehrer*innenberuf entschieden hat. Der Berufsweg von Frau Elyounoussi scheint durch Zufälle und (glückliche) Gelegenheiten, die sich auf dem Weg boten, gekennzeichnet. Dies erwähnt Frau Elyounoussi an mehreren Stellen („also da hab ich auch **Glück** gehabt") – auch in ihrer Erzählkoda zum Abschluss („es waren so Zu=**Zufälle** sag ich jetzt mal. ich hab (.) auch Glück gehabt"). Insgesamt stellt Frau Elyounoussi diesen Weg als sehr passiv dar. Die nüchtern-sachliche, unaufgeregte chronologische Erzählung ist gekennzeichnet durch mehrere Negationen (u. a. *nicht unbedingt mein ganzes Leben lang; das war jetzt nicht unbedingt m:ein Lieb-*

lingsthema), die das Gesagte relativieren und abmildern. Diese finden sich auch später in der Schülererzählung wieder.

Nach mehreren Jahren im technischen Großhandel besinnt sich Leila Elyounoussi auf ihre Stärken und nimmt ein Studium der Sprachen Englisch und Spanisch auf. Hier dokumentiert sich ein neues Verständnis von Lernen und Arbeit bzw. eine neue Sicht darauf, nämlich eine an Interessen, Stärken und Spaß orientierte Sicht auf diese Tätigkeiten. Während sich in der ursprünglichen Berufswahl eher Beliebigkeit andeutet und diese eventuell auf eine Orientierungslosigkeit nach dem Abitur zurückgeführt werden kann (dies wird im späteren Interviewverlauf auch noch bestätigt), dokumentieren sich in der Entscheidung für ein Studium erste Ansätze eines Prozesses der Selbstfindung, durch den der Weg in den Lehrberuf geebnet wird. Die ursprüngliche Entscheidung für eine Ausbildung – gegen die „größte Stärke" der Interviewpartnerin – erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur wie ein ohnehin schon negativ konnotierter Umweg, sondern wie ein Irrweg.

Auch die Erzählung des weiteren Weges in den Lehrer*innenberuf lässt diesen eher passiv wirken und wird durch wenig Eigeninitiative gerahmt. Aus einer Gelegenheit ergibt sich die nächste Gelegenheit, die zwar dankbar ergriffen, aber nicht selbst initiiert wird. Lebensentscheidungen erscheinen von externen Faktoren abhängig, und es dokumentiert sich allgemein eine Tendenz hin zu einer Orientierung an externen Faktoren, an einem Leben, das durch Gelegenheiten, die sich ergeben, geleitet wird. Dies zeigt sich u. a. darin, dass trotz der Entscheidung für das Studium Englisch und Spanisch das Studium zunächst auf kein berufliches Ziel ausgerichtet wird („was ich aber daraus beruflich mache, das stand noch gar nicht so wirklich fest"), sondern sich dieses erst im Verlauf des Studiums, durch das (zufällige) Kennenlernen von Kommiliton*innen, die auf Lehramt studieren, ergibt. In dieser Passage dokumentiert sich ebenfalls eine Orientierung an persönlichen Beziehungen und an einem grundlegenden Vertrauen ins Leben dahingehend, das alles seine Richtigkeit hat und schon *irgendwie passt* – eine Orientierung für den Lehrer*innentyp, dem Frau Elyounoussi zugeordnet werden und der später noch als charakteristisch beschrieben wird.

Insgesamt erscheint die berufsbiographische Erzählung wenig emotional und ist von einer pragmatischen Nüchternheit durchzogen. Das Leben mit seinen Ereignissen, wie sie geschehen sind, wird mehr oder weniger passiv hingenommen. Innerhalb dieser Rahmung dokumentiert sich jedoch Zufriedenheit bei Frau Elyounoussi, die es „nicht bereut", Lehrerin geworden zu sein. Auch arbeitspragmatische Gründe sprechen im Rückblick für ihre Entscheidung, ans

Berufskolleg gegangen zu sein („nicht so viel Vorbereitung betreiben muss“). Sie hat die Gelegenheiten, die sich ihr zufällig boten, genutzt. Trotz äußerer Umstände, z. B. der Tatsache, dass zwei Sprachen „sehr korrekturlastig“ sind, bekommt Frau Elyounoussi „sozusagen das immer ganz gut hin“.

Weitere, kürzere Passagen aus Frau Elyounoussis berufsbiographischer Erzählung sollen im Folgenden in den Fokus genommen werden, bevor zur Analyse der Schülergeschichte übergeleitet wird:

> **B: Weil** meine, ich hab zwei Schwestern die ham eine kombinierte Ausbildung gemacht. die ham an der FOM studiert //mhm// und ähm ne kaufmännische Ausbildung dabeigehabt. und da muss ich sagen (.) ä:hm ja das war glaub ich auch s-(.) n ja die ham auch dazu geraten dass ich dann studieren gehe. also so n bisschen Leben=in seinem Leben doch n bisschen mehr rausholen; und äh es wär schon ganz gut wenn man sich nicht nur auf eine Sache konzentriert. //mhm// ja, und deswegen hab ich mir gedacht=ich mein ich hab (.) **nicht**, also ich hab von Anfang an mich auch gar nicht damit beschäftigt wie die Gehaltsstufen aussehen, wie viel ich am Ende verdiene, das hat mich alles gar nicht interessiert also eigentlich wollt ich wirklich nur ähm erstmal meine Stärken in irgendeiner Art und Weise ä:hm **selbst** in den Vordergrund bringen sag ich jetzt mal. und ähm das Beste draus machen. //mhm// °ja.° (2) #00:30:40-6#

Frau Elyounoussi folgt den Ratschlägen ihrer Schwestern, die hier als Vorbilder dafür erscheinen, ein Studium zu beginnen und auf diese Weise mehr aus den eigenen Stärken zu machen. Dabei werden eventuell höhere Gehaltsstufen nicht als ausschlaggebend angegeben bzw. sind zunächst gar nicht in Betracht gezogen worden, sondern es findet allein ein stärkerer Rückbezug auf die eigenen Stärken statt.

> **B:** Ich hab Förderunterricht gegeben. das war so ne Art (.) äh Nachhilfeunterricht a:uch für Schüler die dann äh gewisse Probleme in verschiedenen Fächern hatten und da hat ich vorwiegend äh Schüler für den Englischbereich, ähm und da muss ich sagen da=hab ich auch schon die Bestätigung bekommen, dass ich auf dem richtigen Weg bin und es hat echt viel Spaß gemacht.

Hier zeigt sich abermals eine Orientierung an äußeren Faktoren und der Bestätigung von außen. Frau Elyounoussi erhält durch den Nachhilfeunterricht eine Bestätigung, auf dem richtigen Weg zu sein. Wie genau diese Bestätigung aussah, bleibt allerdings offen.

> **B:** Und dann ähm ja hab ich Glück gehabt und wurd genommen und ich bin auch seitdem auch wirklich sehr froh dass das so gekommen ist, ja. //mhm// hätte mir auch vielleicht auch keine bessere Schule vorstellen können, dass ist von

meinem Wohnort her ganz passend, die Kollegen sind hier sieb=**ziemlich** nett. //mhm// und ähm ja es passt alles. ja. (2) //mhm// ja. @(.)@ #00:08:28-1#

In dieser Passage äußert sich noch einmal Frau Elyounoussis Orientierung an Glück, die sich durch das gesamte Interview zieht und gehäuft auftaucht. Dies ist eng mit der ihr eigenen, bereits herausgearbeiteten Orientierung an äußeren Faktoren verbunden, da Glück allgemein als etwas verstanden wird, was zufällig auftritt und nicht beeinflusst werden kann.

B: Ich hatte mich ja von Anfang an festgelegt auf ähm Gymnasium und Gesamtschule. und das wär ja=hätte dann nicht mehr funktioniert im Nachhinein. ist zwar n bisschen schade aber //mhm// ich glaub, ist alles schon ganz gut wie es ist.

Obwohl Frau Elyounoussi ursprünglich gerne an die Gesamtschule gegangen wäre, gibt sie sich im Rückblick mit ihrer jetzigen Schule zufrieden, die, was die Atmosphäre im Kollegium und den Wohnort betrifft, „passt".

B: Und das hat alles Spaß gemacht, ich hab sogar am Ende noch Abschiedsbriefe von Kindern bekommen. ganz süß geschrieben; ähm und ich muss sagen, das hat mir echt Spaß gemacht, das hat mir wirklich äh so das Herz äh geöffnet. //mhm// für diesen Beruf.

Frau Elyounoussi schildert Einblicke, die sie während ihres Auslandsaufenthalts an einer spanischen Schule bekommen hat, an der ihr die Kinder sehr zugewandt waren und „Abschiedsbriefe" für sie verfasst haben. Während zuvor Gelegenheiten für Entscheidungsprozesse ausschlaggebend waren und hingenommen wurden, hat ihr dieses Erlebnis auch das Herz für den Beruf geöffnet.

Analyse der Schüler*innengeschichte; mit besonderem Fokus auf der Eingangspassage

I: Klar, verständlich. ja, dann erstmal vielen Dank äh dafür, dann ähm würd ich jetzt auf die äh Schüler zu sprechen kommen, die Sie empfohlen haben. ähm und zwar ähm wenn Sie da vielleicht an einen Schüler //mhm// oder an eine Schülerin denken ähm den oder die Sie empfohlen haben für das Stipendienprogramm, können Sie mir da vielleicht mal so die Geschichte- also Ihre Geschichte mit dem Schüler erzählen. wie der Ihnen aufgefallen ist und wies dann weiterging. #00:36:24-2#

B: Mhm. äh ja da fällt mir jetzt ein Schüler ein. der. (2) ich u=ich hab ja ne Klasse äh in der=im beruflichen Gymnasium //mhm// und diese Klasse begleite

ich jetzt schon jetzt im zweiten Jahr, ich hab ihn ja schon im ersten Jahr empfohlen. der hat auch ne Zusage bekommen. äh was mich sehr gefreut hat. //mhm// ähm dieser Schüler (.) der ist mir aufgefallen dadurch dass der mh (2) sehr zielstrebig ist, (.) ähm aber privat n paar Hindernisse bewältigen muss sag ich //mhm// jetzt mal. also ich weiß das:s seine Mutter ähm psychisch nicht ganz gesund ist; //mhm// und dass ihr V=äh dass sein Vater selsch=selbstständig ist aber n Unternehmen hat was äh sehr an d:ie Saisons im Jahr abhängt. also der ist, //ja// mal hat der n gutes Einkommen, mal nicht. und das belastet dann die Familie vor allem in den Wintermonaten; //ja// ähm wenn die äh wenn das Einkommen dann n bisschen geringer wird. //mhm// die Mutter ist glaub ich Hausfrau. ähm und da muss man schauen dass man äh ne Familie mit zwei Kindern äh gut versorgt, weil man hat ja schon ne große Verantwortung. //mhm// ja. der ist mir halt dadurch aufgefallen ich=ich ähm dass er in meinen Coachings, also ich bin eigentlich auch Beratungslehrerin, //mhm// ähm dass er zu mir gekommen ist, mir erzählt hat dass er zuhause halt nicht die Möglichkeit hat ähm sich so einzurichten dass er gut lernen kann. //mhm// also scheint n ganz kleines Zimmer zu haben. ähm was er sich noch mit ner äh Schwester teilen musS. //mhm// und ähm n Schreibtis=äh Schreibtisch ist schon da; aber man wünscht sich ja schon vielleicht mal sein eigenes Zimmer oder sein eigenes äh Reich sag ich jetzt mal, wo man sich mal n bisschen zurückziehen kann. //ja// ähm auch mal mal alleine sein kann sag ich jetzt mal. und ähm, ja das hat ganz häufig dazu beigetragen dass er halt sich halt nicht konzentrieren konnte in der Schule, vielleicht auch mal die Hausaufgaben hier und da vergessen hat; obwohl es eigentlich ein sehr sehr fleißiger Schüler ist. //mhm// ähm (.) ja dadurch ist der mir eigentlich aufgefallen muss ich sagen. ich bin auch nicht so der Mensch der gerne viel nachfragt; ich möcht schon ganz gerne dass die Schüler das von selber äh alleine erzählen. //mhm// sie können ja dann auch selber die Grenze ziehen, wie viel sie erzählen möchten. ähm manchmal ist es ganz gut; das zu hören, und manchmal sag ich mir @es ist@ manchmal auch ganz gut mal nicht so viel mitzubekommen. ähm aber dann seh ich=man macht ja meistens schon so n Abgleich, wie hab ich den Schüler vorher eingestuft und äh wie stuf ich ihn oder schätz ich ihn jetzt ein, nachdem ich weiß was eigentlich zuhause los ist. //ja// und das ist schon n ganz großer Unterschied. (.) und dann ist man vielleicht auch n bisschen milde, (.) ähm und verständnisvoller. //mhm// ja. //mhm// ja. und der Schüler ist ja- eigentlich immer noch in dieser Situation, zuhause wirds ja leider nicht größer; ähm aber er jetzt zumindest jetzt schonmal ähm die Möglichkeit etwas mobiler zu lernen, //mhm// unterwegs zu sein, mit m äh N- mit nem Notebook. und da glaub ich schon dass der sich vielleicht äh wir ham ja hier bei uns n Selbstlernzentrum was geöffnet ist, //mhm// nachmittags. dass er sich da reinsetzen kann und dann so seine Aufgaben erledigt bekommt. ist schonmal ganz gut. und hat ja

auch Vorteile für seine Schwester die dann vielleicht auch diesen Raum nutzen kann. dass er sich mehr mit ihr absprechen kann, das ist schonmal ganz gut. //mhm mhm// ja, und was das Finanzielle angeht, da können wir als Schule ja auch nicht so viel machen. (.) als äh aufmuntern und aufheitern und etwas mehr motivieren; //mhm// ähm und versuchen zu ähm ja, wie soll ich sagen (.) ihn so n bisschen von diesem Eindruck rauszuholen dass es zuhause, dass die bestimmten finanziellen Mittel für bestimmte Dinge einfach fehlen. //ja// mh. ich weiß nicht wie seine Eltern=also ob seine Eltern wissen dass er diese Gespräche bei uns führt. //mhm// wir sind ja eigentlich auch äh s:o anberaumt dass die eigentlich auch ähm unter vier Augen äh bleiben. und ähm dass wir da jetzt kein großes Problem raus machen. //mhm// ne? //mhm// aber ich kann mir vorstellen dass seine Eltern wieder ne ganz andere Perspektive haben, und vielleicht das gar nicht so negativ bewerten, wie er das sieht. //mhm// es kommt //mhm// ja auch immer drauf an welchen Standard man sich selber setzt. ob man bestimmte Luxusgüter oder Güter überhaupt haben musS. (.) wie man sich selbst damit arrangiert; ist auch so ne Einstellungssache glaub ich. //ja// ja. //ja// aber ich glaub er hat ne Autoermunerkrank=Autoimmunerkrankung, von der er gar nicht redet. //mhm// äh man merkt ihm aber schon an, dass er sich ganz häufig in Krankheiten äh wiedersieht sag ich jetzt mal. //mhm// also es ist nicht so einfach, in Gesprächen einzugehen und dann immer wieder (.) dieses niedrige Selbstwertgefühl was er dann hat ähm (.) wenn das thematisiert wird und er dann auch selber aus dieser Perspektive heraus eigentlich nur so=so seine eigenen Schwächen und Fehler nur noch sieht. ä:h ihn da so n bisschen rauszuholen. //mhm// und äh, ja ich fand, dass ist schon n Schüler der es eigentlich verdient hat (.) ein bisschen Erleichterung zu bekommen. //mhm// vielleicht auch mal Kontakte zu schließen außerhalb der Schule. //ja// ähm vielleicht jemanden kennenzulernen oder auch andere Menschen kennenzulernen die vielleicht positiv auf ihn einwirken können, ähm damit er nicht die ganze Zeit sich in diesem Gedankenko=karussell wiederfindet. und äh das belastet ja auch sozusagen seine ganzen Leistungen wenn er ständig drüber nachdenkt, was ihm im Leben fehlt ne? //mhm// und ich glaube es ist ganz wichtig ähm vor allem für Menschen die eigentlich ihr Leben lang mit einer Krankheit äh zu kämpfen haben; dass die vielleicht irgendwann mal merken, ähm dass es besser ist sich mit dieser Krankheit zu arrangieren als gegen diese Krankheit, weil das //mhm// einfach die Energie auffrisst; und ähm ja der hat mir schon ganz, also ich muss sagen er hat mir einfach leidgetan. //mhm// und da hab ich gedacht, (.) wir können versuchen ihn dafür zu ähm vorzuschlagen, man hat ja nie G=nie ne Garantie. und ich hab mich sehr gefreut dass es funktioniert hat. //mhm mhm ja// ja. #00:42:55-2#

Leila Elyounoussi konstruiert den Schüler, von dem sie erzählt, aufgrund seiner familiären Probleme (gesundheitlicher und finanzieller Art), aber auch auf-

grund seiner Persönlichkeitseigenschaft („zielstrebig“) als stipendien*bedürftig*. Der empfohlene Schüler tut ihr aufgrund seiner familiären und gesundheitlichen Erschwernisse leid – dies sagt Frau Elyounoussi sogar wortwörtlich – auch aufgrund der Tatsache, dass er keinen erträglichen Umgang mit diesen Umständen findet und folglich umso mehr unter den gegebenen Lebensumständen leidet. Die familiären Schwierigkeiten, die der Schüler mitbringt, sind in der Erzählung Frau Elyounoussis zentral. Die Zielstrebigkeit des Schülers, die zu Beginn der Erzählung genannt wird, wird im Verlauf der Erzählung nicht mehr elaboriert. Insgesamt dokumentiert sich eine starke Orientierung an den (herkunftsbedingten) Bedarfen des Schülers.

Die Aufnahme ins Stipendienprogramm soll dem Schüler helfen, seine schwierige Lage erträglicher zu machen („ein bisschen Erleichterung zu bekommen“). Vor allem neue Kontakte, besonders außerhalb des Schulkontextes, sieht Frau Elyounoussi als Chance für den Schüler, dem negativen „Gedankenkarussel“, in dem er sich befindet, zu entweichen. Dies würde sich in der Konsequenz positiv auf seine Leistungen auswirken. Hier dokumentiert sich, in Hinblick auf den Nutzen des Stipendienprogramms, eine Orientierung an emotionalem Support durch das Stipendienprogramm in Form der Bereitstellung eines neuen Netzwerkes, das aus Perspektive der Lehrerin für den Schüler essenziell ist. Ebenfalls dokumentiert sich eine gewisse Hilflosigkeit Frau Elyounoussis in Bezug auf den Schüler: Sie sucht durch die Empfehlung für das Stipendienprogramm nach neuen Ressourcen, die dem Schüler helfen können, einen besseren Umgang mit seiner Lage zu finden. Innerhalb der Schule scheinen alle Ressourcen (Gespräche und schulische Kontakte) aufgebraucht.

Frau Elyounoussi sieht Potenziale in dem von ihr empfohlenen Schüler, der, sobald er sich mit seinen Lebensumständen arrangiert hat, Erleichterung erfahren würde und ebenfalls seine Leistungen verbessern könnte. Dass sich der Schüler nicht mit seinen Umständen arrangieren kann, empfindet Frau Elyounoussi als problematisch.

Die familiäre Situation des Schülers wird, wie schon in anderen Interviews festgestellt, beschönigend dargestellt („wenn das Einkommen dann n bisschen geringer wird“). Im Vergleich zu anderen Interviewpartner*innen fokussiert Frau Elyounoussi jedoch besonders stark auf die familiäre Situation des Schülers.

Zusammenfassung des Falls und der zentralen Orientierungen

In Leila Elyounoussis berufsbiographischer Erzählung dokumentiert sich eine gewisse Genügsamkeit in Bezug auf das Leben und darin vorkommende (glück-

liche und zufällige) Begebenheiten. Wege ergeben sich, werden beschritten und nach Möglichkeit mit eigenen Interessen und Stärken verbunden, aber auch Umwege werden in Kauf genommen, und Frau Elyounoussi findet sich mit Begebenheiten ab, die nicht primär erwünscht waren. Sie konstruiert sich dabei selbst nicht als *leidend*, sondern als *sich mit den Begebenheiten abfindend*.

Genau diese Eigenschaft vermisst sie bei dem Schüler, den sie für das Stipendienprogramm empfiehlt. Dieser leidet unter den Umständen, die in seiner Familie vorherrschen (finanzieller Mangel), und ist aus ihrer Sicht nicht in der Lage, diese Umstände zu akzeptieren bzw. sich mit ihnen zu arrangieren – im Gegensatz zu Frau Elyounoussi selbst.

In Bezug auf den Schüler ist ihre Orientierung an den eher schwierigen Herkunftsverhältnissen des Schülers ausgerichtet. Frau Elyounoussi sieht in dem Schüler Potenziale. Eine Aufnahme in das Stipendienprogramm könnte dabei helfen, diese Potenziale zu entfalten, und soll den Schüler auch allgemein entlasten.

17.1.9 Darstellung der übrigen Fälle

Auch wenn dies in anderen Forschungsarbeiten nicht üblich ist, sollen die übrigen Interviews – auch diejenigen, die für die folgende sinngenetische Typenbildung irrelevant und nicht in Betracht gezogen worden sind – im Folgenden vorgestellt werden. Dies geschieht nicht in ebenso ausführlicher Form wie in den sechs Falldarstellungen (10.1.3 bis 10.1.8), längere Interviewpassagen werden beispielsweise nicht abgedruckt – sie folgt vom Aufbau her aber dem gleichen Muster. Der Fokus liegt auf dem Herausarbeiten der zentralen Orientierungen der Interviewpartner*innen in Form fallinterner Vergleiche. Die Forscherin hat sich für diese Darstellung entschieden, um dem Lesenden auch einen knappen Einblick in diese aufschlussreichen Fälle zu geben sowie den Interviewpartner*innen gerecht zu werden, die mit großer Bereitschaft an der Untersuchung teilgenommen haben. Zusätzlich kann bei den Fällen, die für die sinngenetische Typenbildung irrelevant waren, methodisch begründet werden, weshalb diese Fälle ausgelassen worden sind. Die Falldarstellungen sind alphabetisch nach den Nachnamen der Interviewpartner*innen (Pseudonyme) angeordnet.

Monika Bienek (Gymnasium; 61 Minuten)

Die Interviewperson ist Lehrerin für Französisch und Sozialwissenschaften an einem Gymnasium und gehört einer älteren Lehrer*innengeneration (kurz vor der Pensionierung) an. Die Interviewperson ist Mittelstufenkoordinatorin und

hat vor einigen Jahren die Weiterbildung im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung für Lehrer*innen (ECHA-Diploma of Advanced Studies „Specialist in Gifted Education and Talent Development“) an der Universität Münster absolviert, weswegen sie, wie im Vorgespräch betont, gern am Interview teilnehmen wollte. Das Interview wurde im Februar 2020 in den Räumlichkeiten der Schule geführt und dauerte knapp über eine Stunde (61 Minuten).

Auf die Erzählaufforderung, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass Frau Bienek Lehrerin geworden ist, antwortet sie zunächst mit den zwei Worten „reiner Zufall“. Dass Frau Bienek es für einen „Zufall“ hält, dass sie Lehrerin geworden ist, impliziert, dass hinter ihrer Entscheidung, Lehrerin zu werden, zunächst keine Strategie stand und sie nicht aktiv nach einer bestimmten Laufbahn strebte. Dazu passt auch später die Konklusion der Erzählung: „also es war so ein Reinschlittern“. Das Adjektiv *rein*, das sie vor Zufall stellt („reiner Zufall“), gibt dem Zufall noch eine stärkere Bedeutung. Da Frau Bienek es nicht bereut, Lehrerin geworden zu sein, sieht sie „reinschlittern“ und „Zufälle“ nicht unbedingt als etwas Negatives an. Diesen „reinen Zufall“ erklärt sie dadurch, dass sie als Schülerin die Schule „gehasst“ (hier wird ein sehr starkes Verb benutzt) hat und eine „ganz ganz schwierige“ Schülerin gewesen ist, sich also nicht rollenkonform verhalten hat. Hier dokumentiert sich, dass zukünftige Lehrer*innen in der Vorstellung von Frau Bienek normalerweise als Schüler*innen selbst die Schule mögen bzw. keine schwierigen Schüler*innen, sondern angepasste Schüler*innen sind. Das Adjektiv „schwierig“ geht für Frau Bienek in diesem Kontext nicht mit schlechten schulischen Leistungen, sondern mit einer Rebellion einher. Sie sagt: „Hab also volle Register gezogen ähm ja gegen Lehrer, gegen Eltern und so weiter.“ Wie genau sie das getan hat, wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Aufgrund ihrer Erfahrung, dass aus ihr, trotz eigener Unangepasstheit, trotzdem etwas geworden ist, kann sie Eltern beruhigen, deren Kinder ebenfalls schwierige Schüler*innen sind. Hier ist bereits zum ersten Mal ihr Fokus auf Elternarbeit erkennbar, der im Verlauf des Interviews noch häufiger auftritt. Frau Bienek selbst hatte mit Barrieren zu kämpfen, da ihr die Schule nicht gefallen hat. Zwar liegt bei ihr eine Distanz zur Schule vor, dennoch besteht bei ihr keine Bildungsdistanz. Um durchs Leben zu gehen, reicht ein selbstverständliches Vertrauen in ihre eigene Bildsamkeit, gepaart mit Ehrgeiz.

Die Erzählung zur Schullaufbahn endet schnell und Frau Bienek geht zum Studium über: „Ja und dann hab ich einfach losstudiert.“ Hier dokumentiert sich eine Selbstverständlichkeit des Studiums; die Noten von Frau Bienek müssen also gut gewesen sein, es hat vermutlich keine größeren leistungsbezoge-

nen Probleme (durch ihre schwierige Schulzeit) gegeben. Es ist anzunehmen, dass sie die Schule zwar nicht gemocht hat, aber dennoch keine größeren leistungsbezogenen Schwierigkeiten aufwies. Das Studium scheint ihr ebenfalls nicht schwer gefallen zu sein, allerdings zeichnet sich auch hier keine strategische Vorgehensweise ab. Den Einstieg ins Referendariat bzw. in den Lehrer*innenberuf empfindet sie abschließend als ein Reinschlittern, betont aber, es nie bereut zu haben, Lehrerin geworden zu sein, da der Beruf „immer sehr sehr viel Spaß gemacht“ hat. Hier dokumentiert sich allerdings, dass Frau Bienek durchaus weiß, dass es gefährlich sein kann, unüberlegt zu handeln, und dass auch die Möglichkeit besteht, in einen Beruf *reinzuschlittern*, den man eventuell unüberlegt aufgenommen hat, und in der Konsequenz unglücklich zu werden.

Monika Bienek fällt schnell ein Schüler ein, den sie für die *RuhrTalente* empfohlen hat. Bereits zu Beginn der Erzählung erwähnt sie, dass dieser Schüler „im letzten Jahr angenommen worden“ ist, es sich also um einen Schüler handelt, der erfolgreich in das Stipendienprogramm empfohlen worden ist. Sie führt den Schüler mit Vor- und Nachnamen ein (Goran Mladenovic). Später erwähnt sie nur noch seinen Vornamen (Goran). Die Erwähnung von Vor- und Nachnamen wirkt zunächst sehr formell, zeigt aber, dass sie sich gut an den Schüler erinnern kann. Sie setzt den schulischen Rahmen, in dem sie den Schüler kennengelernt hat („den hatte ich selber hier ähm im ersten Jahr direkt in der Klasse sechs in Französisch“). Es wird deutlich, dass sie den Schüler schon länger kennt (wie es die Interviewerin im Erzählimpuls verlangt hat). Dann beginnt die Erzählung der Geschichte, die Frau Bienek mit dem Vater des Schülers erlebt hat, der sich aus verschiedenen Gründen immer wieder Sorgen um seinen Sohn Goran gemacht hat. Frau Bienek wird von dem Vater aufgesucht, nimmt sich Zeit, dem Vater die Sorgen zu nehmen, und führt lange Gespräche mit ihm. Im Verlauf der Schülergeschichte taucht der Vater immer wieder auf und ist zentral. Der Schüler rückt also in den Fokus von Frau Bienek, weil der Vater mit seinen Sorgen auf sie zukommt. Dies begründet Frau Bienek teilweise auch mit ihrer Funktion als Mittelstufenkoordinatorin an der Schule. Es geht in der Erzählung vor allem darum, Eltern beratend zur Seite zu stehen, ihnen eventuelle Sorgen zu nehmen, sie zu beruhigen. Über Goran selbst erfährt der Interviewer, dass er „n sehr guter, sehr ehrgeiziger Schüler“ ist und dies auch „in der Klasse gezeigt“ hat. Wie genau sich das geäußert hat, wird nicht ausgeführt. Über den Hintergrund des Schülers Goran erfährt die Interviewerin mehr: Er hat einen serbischen Migrationshintergrund und ist christlich-orthodox. Sein sich sorgender Vater hat das Gefühl, dass Goran – aufgrund seiner Andersartigkeit, bedingt durch seinen kulturellen Hintergrund – gemobbt wird

(„Und der Vater hatte eben das Gefühl, der wird gemobbt"). Wie Goran das selbst empfindet, wird nicht geschildert. Später, als es darum geht, ob Goran für das Schüler*innenstipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen werden soll, äußert der Vater Sorgen, dass diese Arbeitsbelastung für Goran zu viel werden könnte. Frau Bienek tritt wieder als Gesprächspartnerin des Vaters auf. Insgesamt geht es in der Erzählung vorwiegend um die Sorgen des Vaters als um Goran selbst. Frau Bienek erzählt, dass Goran „eher so n blasser, stiller Typ" ist. Blass-Sein wird im Alltagsverständnis oft mit Menschen assoziiert, die wenig an der frischen Luft sind, sich körperlich wenig bewegen, wenig Sonne sehen, da sie sich oft in Innenräumen aufhalten und am Computer oder mit Büchern beschäftigt sind. Ihre Haut ist weder (von der Sonne) gebräunt noch gut durchblutet (durch sportliche Aktivitäten). Mit dem Drinnen-Sein wird gleichzeitig Einsam-Sein verbunden: kaum Menschen zu treffen, eher eigenbrötlerisch, ein Nerd oder Streber und introvertiert zu sein. Blass- und Stillsein passt demnach zusammen.

Zusammenfassend lassen sich folgende grundlegende Orientierungen aus Frau Bieneks Erzählungen herausarbeiten: Trotz Barrieren, die sich z.B. in Ängsten, Sorgen oder auch Mobbing äußern, kann jede*r (Schüler*in) erfolgreich sein. Das hat Frau Bienek in ihrer eigenen Biographie erlebt. Obwohl sie die Schule nicht mochte, hatte sie dennoch keine Schwierigkeiten, durch das System zu kommen und ihren Weg zu finden. Lernen fiel ihr leicht. Inhalte fielen ihr zu. Im Gegenteil: Sie ist später sogar, in anderer Rolle, an die Schule zurückgekehrt. Hat ein*e Schüler*in Probleme mit der Schule, ist das kein Grund, in der gesamten eigenen Biographie zu scheitern. Eine (wie auch immer geartete) Distanz/Unangepasstheit zur Schule kann Frau Bienek nachvollziehen, sie stellt für sie allerdings kein Hindernis dar, im Leben erfolgreich zu sein. Es muss keine Schulaffinität vorliegen, um das Schulsystem (erfolgreich) zu durchlaufen. Vielmehr ermutigt sie den Schüler Goran und seinen Vater, die Bewerbung zu „probieren", sich Raum zu nehmen, sich zu entfalten und etwas auszuprobieren. Sie sieht, dass bei Goran keine internen Barrieren vorliegen, denn er ist ein sehr guter, ehrgeiziger Schüler, sondern eher externe Barrieren (andere Schüler, Ängste des Vaters), und vermittelt zwischen dem besorgten Vater und der Schule. Goran wird von Frau Bienek empfohlen, damit er Kontakte außerhalb seiner Klassengemeinschaft knüpfen kann. Er soll andere Jugendliche kennenlernen – sein Sozialkapital erweitern. Goran passt nicht zu der Mehrheit der Schüler*innen der Schule, die größtenteils eine Antilernhaltung einnehmen (negativer Gegenhorizont) und dazu beitragen, dass Goran keine förderlichen Sozialkontakte in der Schule hat. Frau Bienek ist an der Er-

weiterung des Sozialkapitals des Schülers und an der Ermöglichung lern- und leistungsförderlicher Sozialkontakte orientiert; *RuhrTalente* dient dazu, „Leute“ kennenzulernen, die eine Lernhaltung haben.

Frau Bienek ist in Bezug auf die Empfehlungen an Exklusivität orientiert. Sie möchte nicht jede*n Schüler*in empfehlen (obwohl das Stipendienprogramm keine Empfehlungsgrenzen setzt), sondern versucht, eine Auswahl zu treffen. Die Empfehlung soll etwas Besonderes bleiben. In Bezug auf die Erzählung der Schülergeschichte lässt sich ebenfalls sagen, dass Frau Bienek stark am/an der einzelnen Schüler*in orientiert ist, sie nimmt eine sehr individuelle Perspektive auf den Schüler Goran ein und blickt (mitfühlend und empathisch) auf den/die einzelne*n Schüler*in.

Marco Brüggemann (Gymnasium; 55 Minuten)

Die Interviewperson ist Lehrer für Französisch und Sport an einem Gymnasium im Ruhrgebiet und gehört einer jüngeren Lehrer*innengeneration an. Das Interview fand im September 2020 in den Räumlichkeiten der Schule in angenehmer Atmosphäre statt und dauerte 55 Minuten.

Marco Brüggemann ist stark an seinen Unterrichtsfächern Französisch und Sport orientiert. Französisch und Sport waren seine Hobbys, zu denen er durch seine Eltern gekommen ist (Mutter Französin und Vater Leichtathlet). Die sich hier andeutende, starke Orientierung am Elternhaus, wird von Marco Brüggemann expliziert: Er gibt an, stark von seinen Eltern geprägt worden zu sein („mein Vater hat mir ziemlich viele Sportarten nahegelegt“; „und ähm meine Mutter hat immer Wert drauf gelegt, dass wir halt zweisprachig aufgewachsen sind“). Seine Eltern bzw. sein soziales Umfeld aus seiner Kindheit nehmen eine prägnante Rolle im Entscheidungsprozess für den Beruf Lehramt und die damit verbundene Fächerkombination ein („hab dann mit meinen Eltern nochmal äh gesprochen und die ham gesagt mach doch das Studium. Also meine Eltern ham mich da so n bisschen beraten und haben dann auch während der Bundeswehrzeit auch schon sich informiert dass die Uni Ruhrstadt-A das Lehramt anbietet“). Hier dokumentiert sich seine Orientierung an Hierarchien und dem Lernen von Eltern/Älteren, die über die Orientierung an seiner eigenen Familie hinausgeht („hatte dann aber einen sehr netten Sportlehrer, wo ich mir gedacht habe okay, sein Job, der gefällt mir. Das macht Spaß, der hat uns ziemlich geprägt“).

Herr Brüggemann empfiehlt eine Schülerin – ihr Name wird nicht genannt – für das Stipendienprogram *RuhrTalente*, die sich stark durch ihr schulisches Engagement auszeichnet („äh das Mädchen war wirklich oder ist immer noch sehr

sehr engagiert“). Es stehen nicht die schulisch leistungsstärksten Schüler*innen im Vordergrund („ich würd noch nicht mal sagen die Leistungsstärkste, vom Leistungsbild her //mhm// weil sie auch Probleme in Fächern hatte, also nicht mit einem hervorragendem Leistungsbild“), sondern vielmehr die schulisch engagiertesten Schüler*innen („sie hat sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitung engagiert; sei es als Klassensprecherin, als Organisatorin, als verlängerte Hand des Lehrers. sie war in der Schülervertretung äh sehr aktiv; wo ich auch mit drin war, als SV-Lehrer //mhm// also konnte ich sie dann bei SV-Fahrt, bei der Halloweenparty, bei der Karnevalsparty, bei dem Schulfest, beim Sponsorenlauf miterleben“). Die Schüler*innen sollen sich für die Institution Schule engagieren, anstatt nur den Unterricht zu besuchen und die Schule – wie auch die Lehrer*innen – als reine Dienstleister zu erleben. Einen negativen Gegenhorizont stellen dementsprechend Schüler*innen, die Schule und Lehrer*innen als reine Dienstleister*innen betrachten und nur „konsumieren“. Das Verhältnis von Schüler*in und Lehrer*in ist vielmehr geprägt von Wechselseitigkeit, es ist ein Verhältnis von Geben und Nehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Herr Brüggemann Engagement im schulischen Rahmen wichtiger als reine schulische Leistungen erachtet und es als *stipendienwürdig* honoriert, wenn sich Schüler*innen in die Schulöffentlichkeit stellen („auch selber mal was bewirken“), sich etwas erarbeiten, engagiert sind und nicht nur Forderungen an Schule und Lehrer*innen stellen. Hier könnte sich u. a. ein meritokratisches Leistungsverständnis Herrn Brüggemanns dokumentieren. Darüber hinaus stellt Herr Brüggemann in seiner Schülergeschichte immer wieder Rückbezüge zur eigenen Biographie her („und äh finde toll wenn man äh weil so bin ich auch groß geworden, ich war auch in der SV, ich war auch in Mannschaften“) und vergleicht die Schüler*innen mit seinem vergangenen Ich.

Tobias Herrmann (Berufskolleg; 37 Minuten)

Die Interviewperson ist Berufskollegelehrer im Ruhrgebiet, gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an und unterrichtet das Fach Informatik. Das im September 2020 geführte Interview mit Herrn Hermann verlief in den Augen der Forscherin aus dreierlei Gründen sehr ungünstig. Erstens kam es zu Missverständnissen bezüglich des Ortes, an dem das Interview stattfinden sollte. Das Interview startete somit erst etwa 20 Minuten nach der vereinbarten Zeit, sodass das Gefühl des Zeitdrucks entstand und das Interview – im Vergleich zu anderen Interviews – mit rund 37 Minuten relativ kurz ausfiel. Zweitens erholte sich die Interviewerin noch von einer Operation, war körperlich

eingeschränkt und fühlte sich während des Interviews unwohl. Drittens stellte das Interview das erste Interview nach einer längeren Erhebungspause nach dem ersten Lockdown im Zusammenhang mit der Coronapandemie dar; die Forscherin musste sich erst wieder in die Rolle der Interviewerin einfinden.

Herr Herrmann konstruiert seinen Weg in den Lehrberuf als nicht geplant und von Gelegenheiten gekennzeichnet („dann bot sich das damals an, zum Berufskolleg zu wechseln"). Dennoch sieht er seinen Weg in den Lehrberuf – auch als Seiteneinsteiger, womit er am Berufskolleg keine Ausnahme bildet, – als einen normalen Weg an. Nachdem er eine akademische Laufbahn an der Universität (negativer Horizont, da zu wenig Kontakt zu Menschen) nicht weiterverfolgt hat, ist er in den Lehrberuf „rübergerutscht". Seine Berufsbiographie konstruiert Herr Herrmann als normal und nicht besonders. Das Wort *normal* taucht im Interview überdurchschnittlich häufig auf. Die Konklusion seiner Erzählung „so bin ich angekommen" könnte darauf verweisen, dass er sich in seinem Beruf wohlfühlt und nicht mehr plant, noch einmal in einen anderen Bereich zu wechseln. Die berufsbiographische Erzählung fällt wahrscheinlich auch deshalb besonders kurz aus, da Herr Herrmann seinen Werdegang als nicht erzählenswert, da ganz normal, empfindet.

Auf die Frage der Interviewerin hin beginnt Herr Herrmann die Geschichte eines Schülers zu erzählen, den er im Leistungskurs unterrichtet hat. Er erzählt (im Rahmen einer längeren Erzählsequenz), wie er einen Schüler auf eine mögliche Bewerbung für *RuhrTalente* angesprochen hat: Er geht dabei recht zögerlich vor, indem er den Schüler zunächst sehr vorsichtig anspricht. Dieser bewirbt sich dann – nach einigem Zögern – kurzfristig für das Stipendium. Die Geschichte wird jedoch nicht weiter bzw. zu Ende erzählt. Herr Hermann geht allgemein zur Beschreibung einer Schüler*innenschaft über, die er als *stipendienwürdig* empfindet.

Herr Herrmann äußert ganz offen, was in den anderen Interviews ebenfalls anklingt und sich im Sinne eines *Tertium Comparationis* durch alle Fälle zieht. „Leistung allein ist es ja nicht", was zu einer Stipendienempfehlung führt. Eine gute schulische Leistung (im oberen Leistungsbereich) ist Voraussetzung für eine *RuhrTalente*-Empfehlung, genügt aber keinesfalls als alleiniges Kriterium. Für eine Empfehlung müssen Schüler*innen weitere Kriterien erfüllen; sie müssen die Lehrperson „spüren" lassen, dass sie motiviert sind, die Leistung erbringen, etwas erreichen wollen. Sie müssen „Biss haben". Die Redensart „Biss haben" wird im Alltagsverständnis mit Durchsetzungsvermögen, Entschlossenheit und Willenskraft in Verbindung gebracht, zusammengefasst als Volition. Herr Herrmann scheint diese Kriterien mit einer intrinsischen Motivation der

Schüler*innen in Verbindung zu bringen. Er empfiehlt also Schüler*innen, die in seinen Augen gewillt sind, Wissen zu erwerben, sich durch ein Thema durchzubeißen, ein Thema zu erfassen und darüber nachzudenken und im (fachspezifischen) Wissenszuwachs/Wissenserkenntnis einen Selbstzweck erkennen.

Herr Herrmanns Schülererzählung ist stark geprägt von Gefühl, Spürsinn und Empfinden. Er benutzt in seiner Schülererzählung vermehrt Begriffe, die mit einer Gefühlsebene verbunden sind (in Kombination mit der unpersönlichen Konstruktion „man"): Man spürt, merkt, hat es als Lehrer*in im Gefühl, wenn Schüler*innen *stipendienwürdig* sind. Dieses Gefühl ist einfach präsent und wird nicht weiter expliziert oder kann durch Herrn Herrmann nicht weiter expliziert werden. Die Interpretation legt nahe, dass Herr Hermann keine konkreten Kriterien hat, die er seiner Auswahl zugrunde legt.

Ein Anzeichen, an dem die Lehrperson erkennen kann, dass Schüler*innen stipendienwürdig sind, ist nach Herrn Herrmann der Verzicht auf „Spontankommunikation" nach der Erledigung einer Aufgabe. *Stipendienwürdige* Schüler*innen fokussieren sich in erster Linie auf die Inhalte des Unterrichts (was für Herrn Herrmann als Lehrer sicher angenehm ist); der Plausch mit den Mitschüler*innen ist zweitrangig. Volition mit dem Ziel eines Wissenszuwachses/Wissenserwerbs steht für Herrn Hermann an erster Stelle; dementsprechend wird eine schulisch angepasste Schüler*innenschaft (aber keine Musterschüler*innenschaft) als *stipendienwürdig/förderungswürdig* konstruiert.

Im Interview mit Herrn Herrmann dokumentiert sich dementsprechend eine Orientierung am Wissenserkenntnisgewinn der Schüler*innen. Schüler*innen, die sich auf Aufgaben fokussieren, konzentriert arbeiten und intrinsisch motiviert sind, werden als *stipendienwürdig* konstruiert. Einen positiven Horizont stellen Schüler*innen dar, die sich schulisch entwickeln und Fortschritte machen und etwas erreichen wollen. Herr Herrmanns Sprachgebrauch ist dabei nicht von einem pädagogischen Wortschatz geprägt.

Der Fall ist *nicht* in die Typenbildung einbezogen worden, da das Interview zu wenig Erzählanteile aufweist, um es sicher einem Typus zuordnen zu können.

Laura Krohn (Gymnasium; 1 Stunde 14 Minuten)

Die Interviewperson ist Gymnasiallehrerin im Ruhrgebiet und gehört einer jüngeren Lehrer*innengeneration an. Sie unterrichtet die Fächer Englisch und Psychologie. Das Interview war überaus sympathisch.

Frau Krohn schildert zunächst ihre Herkunft aus einem Nichtakademiker*innenhaushalt sowie die Arbeitslosigkeit ihres Vaters und führt darauf ihre

Orientierung an Sicherheit zurück, die sie sich selbst zuschreibt und die sie dazu bewegt hat, den Beruf *Lehrerin* zu ergreifen („ich möcht schon son bisschen was Sicheres äh äh machen, und ähm für mich wär nie infrage gekommen irgendwie Kunstwissenschaften oder so zu studieren"). Als weiteren Grund führt sie die gute Vereinbarkeit von Familie und Lehrer*innenberuf sowie ihre soziale Ader, auch in Bezug auf weniger beliebte Menschen, an („mir war das dann immer egal ob jemand irgendwie ähm (2) Schlauste Hübscheste was weiß ich ist und dann ähm hab mich immer so für alle interessiert"). Anhand der berufsbiographischen Erzählung wird klar, dass sich Frau Krohn schon mehrfach mit den Hintergründen ihres Werdegangs auseinandergesetzt hat. Dies erscheint aufgrund ihres psychologischen Hintergrunds nicht fraglich. Da die berufsbiographische Erzählung sehr reflektiert wirkt, soll an dieser Stelle nicht auf den weiteren Verlauf der (sehr langen) Erzählung eingegangen werden

Frau Krohn schließt an die Frage der Interviewerin an, in dem sie eine Geschichte erzählt, die in die Frage des Interviews „sehr gut reinpasst". Die Geschichte, die sie erzählt, fällt ihr sofort ein, ohne überlegen zu müssen. Sie nennt direkt den Namen des Schülers: „ein Schüler Bülent heißt der". Sie betont zweimal, dass sie Bülent bereits seit der fünften Klasse kennt, zeigt also auf, wie lange und gut sie Bülent kennt, und macht klar, dass sie die gesamte Entwicklung des Schülers im Blick hat. Dies deutet auf eine enge persönliche Beziehung hin. Frau Krohn kommt sehr schnell auf das Stipendium zu sprechen, für das sie Bülent vorgeschlagen und das er „jetzt bekommen" hat, was „n toller Erfolg" ist. Hier wird nicht deutlich, für wen die Vergabe des Stipendiums ein toller Erfolg ist – ob für Bülent, sie selbst oder sowohl für sie als auch für den Schüler. Darauf folgt eine Aufzählung, weshalb Bülent ein „im positiven Sinne" auffälliger Schüler gewesen ist. Dies ist „allen Lehrern" aufgefallen, wird hier also durch alle Lehrer*innen bestätigt, als ob Frau Krohn betonen möchte, dass es etwas Allgemeingültiges ist. Bülent ist aufgefallen, weil er „sehr engagiert ist", als Beispiel wird genannt, dass er „Klassensprecher direkt war" und „so total viel für die Schule gemacht für seine Klassenkameraden". Bülent hat zudem „sehr viel Kontakt zu den Lehrern gesu:cht; äh auch mal gesagt wenn da was nicht lief in der Klasse". Die Aufzählung wird ergänzt durch „auch n sehr guter Schüler" – wahrscheinlich bezogen auf Bülents schulische Leistungen, die Leistung allein ist aber vermutlich nicht das ausschlaggebende Argument für die Stipendienempfehlung – und dann eingegrenzt durch die Formulierung „extrovertierte Art" und die Tatsache, dass er „auch Kontakt zu Lehrern natürlich irgendwo sucht". Das kommt bei den Schüler*innen nicht immer so gut an und „auch bei manchen Lehrern nicht". Bülent kann also nicht allen Lehrer*innen

positiv aufgefallen sein. Frau Krohn scheint allerdings zu der Gruppe der Lehrer*innen zu gehören, denen Bülent ausschließlich positiv aufgefallen ist, sonst hätte sie ihn nicht empfohlen. Sie grenzt sich von den anderen Lehrer*innen ab: „bei manchen Lehrern nicht". Hier macht Frau Krohn zum ersten Mal einen Kontrast zwischen sich und den anderen Lehrer*innen auf. Obwohl der Schüler Bülent jemand ist, der bei manchen Lehrer*innen und Schüler*innen „aneckt", verwandelt Frau Krohn es in eine ressourcenorientierte Formulierung und sagt: „du bist n besonderer Sch- Schüler". Gleichzeitig zeigt Frau Krohn zum ersten Mal Unterschiede auf zwischen Bülent und seinen Mitschüler*innen, deren Sprache er nicht verwendet und in deren Cliquen er nicht „mitmacht". Dann erzählt Frau Krohn von der Veränderung/Krise des Schülers, die sie erlebt, als sie aus ihrer einjährigen Elternzeit zurückkommt. Hier führt sie die Phase der Pubertät an. Die vorher aufgezählten positiven Eigenschaften sind nicht mehr ersichtlich. Sie erzählt, dass Bülent zum Außenseiter geworden ist, von den „klassischen Jungscliquen" als „Schwuchtel" gemobbt wird („selber auch als schwul selber auch gemobbt"), weil er nicht mitmachen wollte. Sie führt zudem den familiären Kontext an, über den sie nur sagt, dass es Bülent auch „familiär nicht gut ging" und die „Oma gestorben" war. Sie erläutert, dass sie neben ihrer Tätigkeit als Psychologie- und Englischlehrerin auch Beratungslehrerin an der Schule ist, und berichtet von einem inneren Konflikt, den sie nicht weiter ausführt. Sie sagt, dass Bülent bei ihr in der Beratung gewesen ist und das ist „n bisschen schwierig muss man sehr vorsichtig sein weil ich bin ja gleichzeitig auch Lehrerin dass an da jetzt auch keine Grenzen überschreitet". Sie erzählt, dass der Schüler es gewesen ist, der das Gespräch mit ihr gesucht hat und das Gespräch erfolgreich verlief bzw. sie es geschafft hat, „den irgendwie so auch aufzubauen". In der Konsequenz weist Bülent weniger Fehlstunden auf als vorher und hat ihr rückgemeldet, dass das Gespräch für ihn „ganz wichtig" gewesen ist. Sie macht klar, dass sie nicht zu allen Schüler*innen so eine persönliche, „besondere Beziehung" pflegt. Hier wird wieder ein Konflikt mit dem Kollegium angedeutet, denn sie erzählt, dass man aufpassen muss, wie man im Kollegium damit umgeht, wenn man eine besondere Beziehung zu einem Schüler bzw. einer Schülerin pflegt. Sie deutet in den nächsten Sätzen an, dass die Gefahr besteht, den Schüler aufgrund der besonderen Beziehung zu gut zu beurteilen: „der hat jetzt bei mir nicht irgendwie immer Einsen oder so gehabt". Dennoch ist Frau Krohn der Meinung: „man muss halt manchmal auch n bisschen persönlicher werden um Schüler nicht zu verlieren", d. h., sie von einer „Karriere abwärts" zu bewahren. Des Weiteren erzählt Frau Krohn von einem Schlüsselmoment für sie. In einer Lehrer*innenkonferenz hat sie

ihren Kolleg*innen erläutert, dass Bülent die Fehlstunden nicht hat, weil er „son fauler Junge ist“, sondern weil er „ne Krise“ durchlebt. Sie sagt auch, dass sie Bülent gern für das *RuhrTalente*-Stipendium vorschlagen möchte. Die anderen Lehrer*innen sehen Bülent jedoch nicht als *stipendienwürdig*. „ja dann sollen die andere doch andere vorschlagen; machen se ja auch nicht“. Sie ärgert sich über ihre Kolleg*innen, die ebenso Schüler*innen vorschlagen könnten, es aber aus Faulheit nicht tun. Dieser Konflikt ist das Schlüsselerlebnis, um Bülent für das Stipendium zu empfehlen („**da war für mich aber** ab dem Punkt völlig klar dass ich den vorschlag“). Der Ärger gibt ihr den Antrieb, es den anderen Lehrer*innen zu zeigen und die Stipendienempfehlung durchzuziehen. Sein Erfolg wird letztendlich zu ihrem Erfolg, als er das Stipendium erhält.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Frau Krohn in erster Linie in ihrer Rolle als Psychologin bzw. Vertrauens- oder Beratungslehrerin sieht und dementsprechend an emotionaler Stabilität, allgemeinem Wohlbefinden und Vertrauensaufbau orientiert ist. Dabei bezieht sie ihr Wissen über Entwicklungsstufen/Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen in ihre Arbeit ein und ist besonders an persönlichen, intensiven Beziehungen zu ausgewählten Schüler*innen orientiert, auf die sie, im Gegensatz zu anderen Lehrer*innen, so empfindet sie, bewusst einen ressourcenorientierten Blick einnimmt. Im Interview dokumentieren sich aber gleichzeitig Konflikte innerhalb des Kollegiums. So kann Frau Krohn ihren Erfolg nicht ganz auskosten, da die anderen Lehrer*innen ihre Leistung nicht anerkennen. Der eigentliche Erfolg wäre es gewesen, wenn ihre Kolleg*innen eingestanden hätten, dass sie bezüglich der Beurteilung Bülents im Unrecht lagen.

Ulrich Krüger (Gesamtschule; 55 Minuten)

Die Interviewperson ist Gesamtschullehrer im Ruhrgebiet und gehört einer älteren Lehrer*innengeneration an. Er unterrichtet das Fach Latein. Sein zweites Fach Englisch unterrichtet er an der Schule zurzeit nicht.

Herr Krüger hat zunächst die Fächer Griechisch und Latein studiert, die „sein Ding“ waren. In den Lehrer*innenberuf ist er mangels Alternativen „reingerutscht“, da ihm „am Ende des Tages nicht viel was Besseres eingefallen“ ist. Die Formulierung „am Ende des Tages“ verweist darauf, dass sich Herr Krüger irgendwann entscheiden musste, sich also unter Druck für das Lehramt entschieden hat, als die Situation prekär wurde. Die Aussage ist „nicht viel was Besseres“ eingefallen, verweist darauf, dass sich Herr Krüger in erster Linie mangels besserer Optionen für den Lehrer*innenberuf entschieden hat. Auch noch im Studium gab es Zweifel. Der Lehrer*innenberuf war also weder ge-

wünscht noch langfristig geplant, sondern eine kurzfristige Entscheidung, (um der Arbeitslosigkeit zu entgehen). Lehrer ist kein Traumberuf, sondern, zum Zeitpunkt der Entscheidung, die beste Option gewesen. Hier findet implizit eine Abwertung gegenüber dem Lehramt statt. Wissen „ganz gut und so weitergeben zu können" hat Herr Krüger als vorgeschobenen Grund (selbstironisch „euphemistische Formulierung des Problems von Nummer eins") gesehen, ins Lehramt zu gehen. Tatsächlich ist es aber nur Lehrer geworden, weil ihm nichts Besseres eingefallen ist. Herr Krüger entzaubert das eigene Können.

Allgemein nimmt Herr Krüger eine eher abwertende Haltung gegenüber dem Lehrer*innenberuf ein. Man benötigt für diesen kein professionelles Selbstverständnis, sondern gibt weiter, was man selbst gelernt hat. Der eigene schulische Wissenserwerb war dafür ausreichend („meinte das was ich so in der Schule lernte ganz gut weitergeben zu können"). Herr Krüger distanziert sich mit dieser Aussage stark von der gegenwärtigen Situation. Damals hat er sich noch vorgemacht, sein Wissen gut weitergeben zu können, heute dagegen kann er sich eingestehen, dass dies nur eine Beschönigung gewesen ist. Die eigene Berufswahl stellte für Herrn Krüger ein Dauerproblem dar: Die Geschichte, wie er zum Lehrer*innenberuf gekommen ist, die er erzählt, ist die Geschichte, weshalb er andere Optionen ausschließen musste/wollte bzw. was ihn von anderen Berufen abgehalten hat.

Herr Krüger schildert die Entscheidungen, die er auf den Weg in den Lehrer*innenberuf gefällt hat, als ausschließlich pragmatische Entscheidungen und zählt Alternativen zum Lehrer*innenberuf auf, die infrage gekommen wären („vielleicht hätte ich sogar ganz gerne Medizin studiert aber ich bin n bisschen farbenblind"). Herr Krüger kann schnell „umschalten" und ein neues Ziel verfolgen, wenn er keine Perspektiven sieht. So hat er den Studiengang (von Griechisch auf Englisch) gewechselt, da er „keine großen Berufsperspektiven" für Griechisch gesehen hat. Herrn Krügers Wortschatz zeichnet sich durch eine hohe Anzahl an technisch-orientierten Begriffen aus, wenn er über sein Leben spricht („umgeschaltet"). Herr Krüger verwendet beim Sprechen keinen pädagogischen Jargon, sondern distanziert sich vielmehr davon. Letztlich ist er „so in den Lehrerberuf reingerutscht". Dass man in einen Beruf „reinrutschen" kann, impliziert, dass keine besonderen Mühen nötig gewesen sind. Den Lehrer*innenberuf stellt er als einen sehr einfachen Beruf dar, den er eigentlich gar nicht unbedingt verfolgen wollte, aber der möglich war, da kein besonderes Können für den Beruf notwendig. Herrn Krügers Interesse galt allein den Fächern, die er studierte, die „sein Ding" waren, ohne damit ein längerfristiges Ziel damit/ eine Berufsperspektive zu verfolgen. „Weil das so mein Ding war"

impliziert, dass Herr Krüger nicht Griechisch und Latein studiert hat, um es zu lernen, sondern dass er es schon konnte/beherrscht hat (aus der Schule).

Sich selbst hält Herr Krüger für einen Allrounder, der zwar „Sprachen besser kann als ähm Naturwissenschaften", aber auch gerne Medizin studiert hätte. Herr Krüger hat zunächst überlegt, nach dem Studium an der Uni zu bleiben, „aber fand das Klima an der Uni doof". Letztendlich hat er sich „zurück orientiert äh in den Lehrerberuf".

Seinen Weg in den Lehrer*innenberuf bezeichnet er selbst als „unspektakulär" und „ohne jede Message". Als Erstakademiker fand seine Mutter, eine verwitwete Angestellte, seine Entscheidung, Lehrer zu werden, „super", da dieser Beruf Sicherheit bot („Security-Ding"), Ulrich Krüger somit den Aufstieg in eine abgesicherte und anerkannte gesellschaftliche Stellung bot. Herr Krüger scheint insgesamt wenig über seine Berufswahl nachgedacht zu haben. Es wirkt, als sei der Beruf für ihn Mittel zum Zweck, nicht Lebensmittelpunkt.

Herrn Krüger scheint es unangenehm zu sein, über seine Familie, seine Mutter, seine Herkunft zu sprechen. Als die Interviewerin keine weitere Frage stellt, sondern einen Moment innehält, um zu warten, ob Herr Krüger von sich aus noch etwas erzählt, sagt Herr Krüger: „sie gucken …" und rechtfertigt sich im weiteren Verlauf für seine knappen Ausführungen über seine Mutter, die ihm in der Berufsfindung nicht helfen konnte: Seine Mutter war „irgendwie so ne Angestellte". Der Vater wird nicht erwähnt, außer dass seine Mutter verwitwet war. Ob Herr Krüger den Vater überhaupt kennengelernt hat, erfährt die Forscherin nicht. Die Beziehung zur Mutter scheint nicht erfüllt, die Mutter konnte ihn in seinem Weg auch nicht sinnstiftend unterstützen („zieht man dann so allein durch" ist eben normal). Es ist zu vermuten, dass die Mühe der Ablösung in Beziehungsfragen die eigentliche Mühe des sozialen Aufstiegs ist.

Heute sind Herrn Krüger alle Chancen, die eventuell mal da waren, verbaut. Die letzten Worte zu seiner Berufsbiographie „das war's dann" klingen nach Scheitern und weisen auf ein Leben ohne einen tieferen Sinn hin.

Herr Krüger erzählt die Geschichten von Schüler*innen, die ein Stipendium erhalten haben, ohne dass Beziehungen zu diesen deutlich werden. Empfohlen werden in erster Linie Schüler*innen, die fleißig sind.

Von der Schülerin Mariam erzählt er, dass sie sich im Leben durchschlägt und so zu Erfolg kommt. Die Erzählung ist dabei sehr pragmatisch und nicht aufgeladen. Es handelt sich nicht um eine schulische Erzählung. Die Schülerin hat es aus eigener Kraft geschafft, sich aus ihrem eigenen Sozialraum herauszubegeben und woanders hinzubewegen, indem sie sich eigenständig einen Nebenjob im deutschsprachigen Umfeld gesucht hat, um ihre Deutschkenntnisse

zu verbessern. Die Geschichte von Mariam ist die Geschichte von Strebsamkeit und Anpassungsfähigkeit, dem Zeigen von Eigeninitiative und Durchhaltevermögen. Strebsamkeit wird durch eine Stipendienempfehlung belohnt.

In der zweiten Geschichte erzählt Herr Krüger von der Schülerin Jana, die trotz eines Umzugs weiterhin jeden Tag zur Schule pendelt, obwohl sie kein Auto besitzt (anstatt zu einer neuen Schule zu wechseln). Dies bewundert Herr Krüger („Prost Mahlzeit").

Zuletzt erzählt Herr Krüger noch von dem Schüler Muhammad, der „jetzt äh zwanzig neunzehn eben Abitur gemacht mit eins Komma (.) sechs glaube ich". Muhammad wird ebenfalls als strategieorientiert und zielgerichtet konstruiert: „Und der hat es geschafft der hat das ganz konsequent ganz (.) zielgerichtet umgesetzt." In dieser Passage zeigt sich abermals Herrn Krügers Orientierung an schulischen Leistungen und der Wichtigkeit von Noten. Es dokumentiert sich ebenfalls eine Orientierung daran, dass Fleiß auch in Form eines Outcomes (z. B. Einser-Abitur) umgesetzt werden soll, also kein Selbstzweck ist. Wie auch in den anderen beiden Schüler*innengeschichten dokumentiert sich in der Erzählung über Muhammad die Orientierung an der Wichtigkeit einer Veränderung des Sozialraums (in diesem Fall im Sinne eines Perspektivwechsels oder einer Perspektivänderung): „Und durch die Förderung, die er bei Blazejac [Anmerkung Interviewerin: Talentscout der Schule] gekriegt hat, ähm gelang es ihm natürlich dann auch andere Perspektiven im deutschen Kulturleben möcht ich das mal jetzt nennen wahrzunehmen."

Die Schüler*innen, die für Herrn Krüger für ein Stipendium infrage kommen, zeichnen sich also vor allem durch Fleiß und einen Konformitätsdrang aus. Neben guten Noten weisen sie u. a. die Bereitschaft, früh aufzustehen und zur Schule zu pendeln, auf oder zeigen Eigeninitiative im außerschulischen Feld. Es ist keinesfalls die Geschichte von Talenten im *herkömmlichen* Sinne, also von Schüler*innen mit einer ganz besonderen Fähigkeit, sondern Herr Krüger erzählt die Geschichten von Schüler*innen, die ihre eigenen Begabungsreserven aktivieren und für sich nutzen können. Im Vergleich zu den Schüler*innen konstruiert Herr Krüger sich selbst dagegen nicht als fleißig – in seiner eigenen Biographie sind ihm die Dinge eher zugefallen. Die Schülerin*innen zeigen darüber hinaus die Bereitschaft, ihr soziales Milieu zu verlassen, in dem sie sich aus ihrem Stadtteil bzw. der Region herausbewegen, soziale Mobilität an den Tag legen und bis zu einem gewissen Grad leidensfähig sind.

Insgesamt fehlt in den Erzählungen der Geschichte der Schüler*innen emotionale Nähe, Wärme und Ethos zu diesen. Es handelt sich um eher distanzierte Beschreibungen der Schüler*innen und eine Schilderung von Fakten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Herr Krüger stark an schulischen Leistungen orientiert ist. (Die Schülerin Mariam hat “nicht s:o tolle Noten“ wie Muhammed, die Schülerin Jana ist eine eher „mittelmäßige Schülerin“.)

Die Interviewerin hat während des Interviews von Herrn Krüger erfahren, dass es als Abteilungsleiter eine seiner Aufgaben ist, Empfehlungsschreiben aufzusetzen. Herr Krüger empfiehlt Schüler*innen also nicht unbedingt aus einem besonderen Engagement heraus. Der Fall ist, aufgrund mehrerer aufschlussreicher Erzählpassagen, dennoch in die Typenbildung eingegangen.

Dr. Michael Lange (Gesamtschule; 54 Minuten)

Dr. Michael Lange wurde als letzter Interviewpartner im März 2021 per Videokonferenzsoftware *Zoom* interviewt. Er unterrichtet die Fächer Deutsch und Geschichte an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet und gehört einer jüngeren Lehrer*innengeneration an. Die Interviewdauer betrug 54 Minuten. Herr Dr. Lange signalisierte unmittelbar nach der Ansprache per E-Mail eine hohe Bereitschaft, das Interview zu geben.

Obwohl Herr Dr. Lange bereits nach dem Abitur das Ziel hatte, Lehrer zu werden, schlägt er zwei Umwege ein („tatsächlich bin ich Lehrer (.) auf ähm ein, zwei Umwegen geworden“), indem er zusätzlich zum *Master of Education* noch den *Master of Arts* absolviert und anschließend im Fachbereich Geschichte promoviert. In Herrn Dr. Langes berufs-biographischer Erzählung dokumentiert sich demnach nicht unbedingt ein zielgerichtetes Lehrerwerden, wohl aber der zielgerichtete Erwerb von (möglichst vielen) Bildungs-abschlüssen. Dabei lässt sich Herr Dr. Lange von seinen fachlichen Interessen bzw. den Inhalten, die ihm Spaß bereiten, leiten, ohne sich zu früh auf eine berufliche Laufbahn festzulegen. Er sammelt auf seinem Weg durch das Bildungssystem aber zahlreiche formale Qualifikationen – es dokumentiert sich demnach keine reine Orientierung an Bildung als Selbstzweck, sondern ebenfalls an Bildung in Form einer Ansammlung formaler Qualifikationen. Herr Dr. Lange präsentiert sich in Bezug auf seine eigene Schulzeit als ein sehr erfolgreicher Schüler (Abitur von 1,0), dem es nach Abschluss der Schule schwerfiel, den „geliebten Kosmos Schule“ zu verlassen. In diesen kehrt er deshalb nach seiner Promotion als Lehrer zurück und stellt erleichtert („Gott sei Dank“) fest, dass dieser ihm auch in seiner neuen Funktion Spaß bereitet („dass mir einfach Schule Spaß gemacht hat. Und das hab ich Gott sei Dank in meinen Beruf rüberretten können“). Schüler*innen, so erzählt Herr Dr. Lange, möchte er zu „mündigen Bürgern“ machen. In dieser Aussage dokumentieren sich das hohe Ideal, das er an seinen Beruf hat, und die Wichtigkeit, die er seinem Beruf zuschreibt.

Herrn Dr. Langes Entscheidung, eine Stipendienempfehlung auszusprechen, fällt in der Erzählung über die Schülerin Alina, die von ihm empfohlen worden ist, hauptsächlich auf der Leistungsebene und – untergeordnet – auf der Ebene sozialer Komponenten. Die Schülerin Alina wird als eine schulisch sehr engagierte, sehr gut vorbereitete („aufgefallen als unglaublich engagierte Schülerin; sowohl im ähm schulischen Bereich, also immer top vorbereitet zu sein, ähm (.) die – also mitzudenken") und gleichzeitig sozial kompetente Schülerin („und zeitgleich aber auch sehr nett zu ihren Mitschülerinnen zu sein"; „Alina war anscheinend jemand der anderen gerne geholfen hat. Und ähm das war so die soziale Komponente die ich da erstmal sehr ähm ja, schon fast förderungswürdig fand") konstruiert. Dadurch hebt sie sich von ihren Mitschüler*innen ab („das ist ja auch ne Eigenschaft die nicht unbedingt jedem gegeben ist; es gibt ja viele fleißige Schüler, aber quasi immer auch dabei zu sein. So das hat mir ähm sehr gut gefallen") und „imponiert" Herrn Dr. Lange („die Schülerin hat mir sehr imponiert"). Der für das Stipendienprogramm notwendige sozioökonomische Hintergrund wird erst zum Schluss „abgeklopft" und steht nicht im Fokus der Erzählung („hab dann aber dann das äh Gespräch mit ihr gesucht und so ein bisschen abgeklopft ähm inwieweit denn jetzt das RuhrTalente-Stipendium etwas wäre, bei dem ich sie vorschlagen könnte"). Im Gespräch mit der Schülerin stellt sich heraus, dass auch der sozioökonomische Hintergrund den Kriterien des Programms entspricht und die Schülerin demnach für das Stipendium vorgeschlagen werden kann („und als dann relativ zügig klar war, ähm dass sie ähm die erste aus ihrer Familie wäre mit Abitur, die Mutter alleinerziehend ist, ähm und sie trotz dieser schwierigen Ausgangslage das alles so schafft und zeitgleich noch im Verein tätig ist, mit Menschen mit Handicap arbeitet, ähm und das alles irgendwie gemanaged bekommt, wie auch immer @(.)@ da war für mich relativ klar dass ich sie vorschlagen möchte"). Dr. Michael Lange deutet durch sein Lachen an, dass ihm nicht klar ist, wie die Schülerin Alina ihre umfangreichen Tätigkeiten „gemanaged" bekommt, und zeigt auf diese Weise Bewunderung für die Schülerin. Sie hat das Stipendium in seinen Augen verdient („weil ich glaube dass ähm genau solche Menschen Stipendien verdienen").

Mit der Schülerin Alina wählt Herr Dr. Lange eine Schülerin aus, die aufgrund vielerlei Eigenschaften eine sehr gute Chance hat, in das Programm aufgenommen zu werden. Herr Dr. Lange geht demnach kein hohes Risiko ein, das Empfehlungsschreiben vergebens zu schreiben. Dies ist ihm bewusst, denn er bringt bereits Erfahrung als Gutachter für eine Stiftung mit: „Ähm dazu muss ich sagen, dass ich seit Jahren selber Gutachter für eine Stiftung bin. Ähm und

dementsprechend son bisschen weiß in welche Richtung ich so auf den Busch klopfen muss.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Dr. Michael Lange in Bezug auf seine eigenen biographisch relevanten Orientierungen zwar interessengeleitet, aber gleichzeitig leistungsorientiert agiert und stark am Erwerb formaler Qualifikation orientiert ist. Dies wird umso deutlicher in der Konstruktion seiner Vorstellung von *Stipendienwürdigkeit*.

Christa Meier (Berufskolleg; 38 Minuten)

Christa Meier unterrichtet die Fächer Sozialpädagogik und Deutsch an einem Berufskolleg im Ruhrgebiet. Sie gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview fand im September 2020 an der Schule statt. Für die Interviewerin verlief das Interview aus mehreren Gründen nicht ideal: Interviewerin und Interviewperson trugen während des gesamten Interviews einen Mund-Nasen-Schutz, der das Atmen und Sprechen erschwerte und zum Unwohlsein aufseiten der Interviewerin beitrug. Zudem erschwerte der Mund-Nasen-Schutz die Sichtbarkeit von Gesichtsmimik wie etwa dem Lächeln, das zur Herstellung einer angenehmen Interviewatmosphäre beitragen kann. Während des Interviews mussten zudem Raum und Etage gewechselt werden, da eine Referendarin des Berufskollegs den Raum (Bibliothek) für ihre Prüfungsvorbereitung reserviert hatte. Das Gespräch wurde in den sogenannten ‚Lehrerentspannungsraum‘ verlegt. Dafür musste die Aufnahme gestoppt werden. Da das Aufnahmegerät kurz vor Ende des Interviews aufgrund technischer Probleme ausgegangen ist, konnte das Interview zudem nicht komplett aufgenommen werden. Die Interviewerin ist von der Interviewperson im Laufe des Gesprächs immer wieder als ‚Studentin aus Münster‘ adressiert worden. Diese falsche Adressierung löste bei der Interviewerin ebenfalls Unbehagen aus.

Die Eingangspassage des Interviews mit Frau Meier zeichnet sich durch einen relativ hohen Erzählanteil aus. Frau Meier bezeichnet ihre eigene Schullaufbahn als *interessant* („h:abe äh selber eine joa, ich sag mal interessante Schullaufbahn hinter mir“). *Interessant* ist wahrscheinlich im Sinne von ungewöhnlich gemeint, denn Frau Meier erzählt, dass sie nach der Grundschule auf die Hauptschule wechseln musste („ich ähm musste nach der vierten Klasse die die Hauptschule besuchen“). Das Verb „musste“ verweist darauf, dass dies keine freiwillige Entscheidung gewesen ist, die Entscheidung also gegen Frau Meiers Willen getroffen worden ist. Frau Meier erzählt, dass sie darunter gelitten hat, zur Hauptschule gehen zu müssen („es war ganz schwierig; und äh dann hab ich selber immer sehr dran knacken gehabt ne dass ich dann ähm nicht zur

Realschule konnte"), und verweist auf die Lehrer*innen an der Grundschule, die sie an der Grundschule kennengelernt hat: „Schwierig war es im Rahmen der der Grundschule. ähm Strukturen, veraltete Lehrer, //mhm// Lehrformen et cetera. ich muss sagen aber auf der Hauptschule selbst waren sehr engagierte Lehrer auch die ich erlebt hab. also die schon auch so individuelle Stärken von Schülerinnen und Schülern erkannt haben //mhm// und darauf auch gezielt eingegangen und die aufgegriffen haben." Veraltete Strukturen und Lernformen stellen einen negativen Horizont für Frau Meier dar. Im Kontrast dazu stehen engagierte Lehrer*innen, die Stärken ihrer Schüler*innen individuell wahrnehmen.

Während Frau Meier als Kind den Empfehlungen ihrer Lehrer*innen ausgeliefert war, nimmt sie im weiteren Verlauf ihres Lebens Entscheidungen selbst in die Hand und holt ihr Abitur am Kolleg nach, studiert und arbeitet nebenbei. Sie konkludiert: „hab mir das dann so sag ich mal selber so erkämpft. //mhm// in meinem Leben." Hier dokumentiert sich Frau Meiers Orientierung daran, dass das Leben oft ungerecht und ein Kampf ist.

Christa Meier erzählt auf die Frage nach einer Geschichte über einen Schüler/eine Schülerin, den/die sie für das Stipendienprogramm empfohlen hat, zunächst von den ersten Berührungspunkten mit dem Stipendienprogramm *RuhrTalente*. Die Lehrer*innen ihrer Schule sind aufgefordert worden, nach potenziellen Schüler*innen für das Stipendienprogramm Ausschau zu halten: „Also wir sind ja da aufgefordert worden zu schauen." Frau Meier macht klar, dass sie als Lehrerin mit der Aufgabe betraut worden ist, Schüler*innen für die *RuhrTalente* zu empfehlen. Die Betonung des Wortes „aufgefordert" könnte darauf verweisen, dass Frau Meier nicht unbedingt eigeninitiativ Empfehlungen ausgesprochen hätte, sondern dies nur (unter einem gewissen Druck) getan hat, da sie dazu aufgefordert worden ist. Es dokumentiert sich eine erste Distanz zum Stipendienprogramm sowie ein externer Druck, Schüler*innen vorzuschlagen. Frau Meier beginnt von der ersten Schülerin, die sie für das Stipendienprogramm empfohlen hat, zu erzählen. Die Schülerin wird von Frau Meier als sehr gut organisiert wahrgenommen, da sie in relativ jungen Jahren (mit Anfang 20) allein aus Norddeutschland ins Ruhrgebiet gezogen ist, sie konstruiert sie somit als sehr selbstständig und erwachsen. Die „relativ schwierige Kindheit" der Schülerin wird geschildert (Mutter alleinerziehend, kein Kontakt zum Vater). Die schulischen Leistungen der Schülerin werden nicht erwähnt.

Christa Meier berichtet von einem weiteren Schüler, den sie ebenfalls für *RuhrTalente* empfohlen hat und direkt mit der Schülerin, von der sie anfänglich erzählt hat, vergleicht: „dann hab ich aber in der gleichen Klasse auch einen

jungen Mann, der auch ähm (.) ich sag mal von von Kind aus an ne sch=schwierige Kindheit hatte". Dieser Schüler besuchte die gleiche Klasse und hatte – wie die Schülerin – ebenso eine schwierige Kindheit. Frau Meier stellt hier einen Vergleich zwischen beiden Schüler*innen an. Der zweite Schüler, den sie für *RuhrTalente* empfohlen hat, wird ebenfalls als junger Mann mit schwieriger Kindheit konstruiert. Der Vater des Schülers scheint arbeitslos zu sein oder an der Schwelle zur Arbeitslosigkeit zu stehen, hat einen Beruf/eine Ausbildung, der/die nicht mehr gebraucht wird (Bergbau!). Sein Bruder war (als Soldat (?)) in Afghanistan und ist dort schwer verletzt worden, der Schüler scheint deshalb schwer traumatisiert zu sein, wird aber gleichzeitig als motivierter, wissbegieriger Mensch konstruiert, der in Frau Meiers Augen Struktur und Unterstützung benötigt, die ihm das Stipendienprogramm ihrer Auffassung nach geben kann.

Obwohl die beiden Schüler*innen als relativ gleichwertig konstruiert werden, ist die Schülerin in das Stipendienprogramm aufgenommen worden, der Schüler dagegen nicht: „ähm ich sag mal die beiden hat ich parallel beworben und die wurden auch beide (.) eingeladen. //mhm// und sie hat den Zuschlag bekommen und ihn hat man abgelehnt." Die Formulierung „hat ich parallel beworben" irritiert. Die Schüler*innen bewerben sich nicht (selbst), sondern werden durch die Lehrerin „beworben". Die Schüler*innen nehmen in der Erzählung Frau Meiers eine sehr passive Rolle ein; Frau Meier konstruiert ihre eigene Rolle dagegen als stark aktiv. Die Interviewerin erfährt nichts über das Erleben des Bewerbungsprozesses aus Sicht der Schüler*innen.

Es wird nicht weiter auf die (möglicherweise positiven) Konsequenzen der Aufnahme in das Stipendienprogramm für die Schülerin eingegangen; dafür werden die Konsequenzen für den abgelehnten Schüler geschildert, der „dann natürlich dadurch nochmal richtig an den Boden geworfen" und runtergezogen wird („das zieht junge Menschen dann ganz schön runter"). Beide Metaphern stammen aus dem Bereich körperlicher Angriffe/Gewaltakte. Besonders die Formulierung „auf den Boden werfen" erinnert an Kampfsportarten, bei denen der/die Gegner*in kampfunfähig gemacht wird, k. o. geschlagen wird und nicht mehr in der Lage ist, seinem Gegner/seiner Gegnerin etwas entgegenzusetzen. Oft geht dies mit körperlichen Verletzungen/Misshandlungen oder mit dem Verlieren des Bewusstseins des Gegenübers einher. Frau Meier wirft dem Stipendienprogramm vor, dem Schüler nachhaltig zu schaden. Die Formulierung „ihn hat man abgelehnt" klingt so, als hätten die Stipendiengeber*innen ihn als ganze Person/als ganzen Menschen abgelehnt. Einen „Zuschlag" bekommen klingt dagegen nach einem Extra/Bonus für die Schülerin; der Begriff „Zuschlag" kann einen finanziellen Charakter haben. Eben-

falls erinnert er im Rahmen einer Auktion an die Gebotsannahme durch den/die Auktionator*in im Sinne eines Zuschlagspreises, also des Ergebnisses, zu dem der Posten verkauft wird. Durch den direkten Vergleich und das Unverständnis Frau Meiers dokumentiert sich, dass Frau Meier den Konzeptor*innen des Stipendienprogramms Ungerechtigkeit und ungleiche Behandlung von, in ihren Augen, gleichwertigen Schüler*innen unterstellt. Frau Meier findet in den Auswahlkriterien des Stipendienprogramms *RuhrTalente* keine Logik, stellt diese deswegen infrage und setzt sich sogar über diese hinweg, indem sie Schüler*innen empfiehlt, die diesen Auswahlkriterien nicht oder nur rudimentär entsprechen. Eventuell könnte dies als Versuch interpretiert werden, die Auswahlkriterien des Stipendienprogramms zu verändern bzw. nach einer anderen Art von Programm für ihre Schüler*innenschaft zu verlangen. Ihre eigene Empfehlungspraxis stellt Frau Meier nicht infrage.

Frau Meier konstruiert Schüler*innen, die sie für das Stipendienprogramm empfiehlt, – aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation – als förderungs- und damit als *stipendienwürdig*. Frau Meier kennt die Hintergründe der Schüler*innen, die sie unterrichtet, sehr gut und achtet intensiv auf die Verhältnisse, in denen die Schüler*innen groß werden und mit denen diese zu kämpfen haben („der junge Mann aus der Steinkohle"). Trotz der wenig privilegierten Verhältnisse, aus denen die Schüler*innen stammen, werden ihnen Persönlichkeitseigenschaften wie gutes Selbstmanagement, Integrationsleistung, Motivation und Wissbegierde zugeschrieben. Stipendienwürdig sind nicht die Einserschüler*innen, sondern die mittelmäßigen Schüler*innen, die ein gewisses Maß an Unterstützung benötigen. Dem Stipendienprogramm *RuhrTalente* wird vorgeworfen, sich nur die „Rosinen" rauszupicken, also nur die besten Schüler*innen auszuwählen und die weniger guten Schüler*innen vom Programm auszuschließen. Dies wird relativiert, indem Frau Meier ihre Darstellung selbstkritisch als „überspitzt" bewertet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in den Erzählungen Frau Meiers eine starke Orientierung an Gerechtigkeit dokumentiert. Damit einher geht eine Orientierung am Unterstützen einer Schüler*innenschaft, die es im Leben (aus Frau Meiers Perspektive) bisher nicht einfach hatte, sowie eine Orientierung an der Förderung von Schüler*innen, die Potenziale mitbringen und deren weitere positive Entwicklung noch möglich scheint. Die Schüler*innen werden hauptsächlich im Zusammenhang mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund konstruiert. Das Stipendienprogramm *RuhrTalente* wird als ein außerschulischer Dienstleister konstruiert, der einen (selbstverständlichen) Service für Schüler*innen, die (strukturelle) Unterstützung benötigen,

anbieten sollte. Die könnte in zweierlei Hinsicht problematisch sein: Zum einen werden die Absagen des Stipendienprogramms an die von Frau Meier empfohlenen Schüler*innen zu einem persönlichen Thema für Frau Meier, das sie nah an sich heran lässt – auch weil die Empfehlungen für sie Mehrarbeit bedeuten („Lohnt sich der Aufwand?“). Hier könnte eine Orientierung an Effizienz/Effektivität, um nicht umsonst zu arbeiten, weiterverfolgt werden. Zum anderen führen die (falschen) Erwartungen an das Programm zur fehlenden Herstellung von Passungsverhältnissen bis hin zur Rebellion gegen das Stipendienprogramm. Das Interview wird genutzt, um Kritik am Stipendienprogramm *Ruhr-Talente* zu äußern.

Christina Müller (Gymnasium; 52 Minuten)

Christina Müller ist zum Zeitpunkt des Interviews (September 2020) 31 Jahre alt, gehört also einer jüngeren Lehrer*innengeneration an, und unterrichtet die Fächer Erdkunde und Französisch an einem Gymnasium des Standorttyps 5 im Ruhrgebiet. Das Gespräch fand in einem Bibliotheksraum der Schule statt, in dem größtenteils eine ungestörte Atmosphäre herrschte. Die Interviewpartnerin hatte sich um zehn bis 15 Minuten verspätet. Die Interviewerin empfand das Gespräch trotz dieser Verzögerung als angenehm und hatte das Gefühl, dass aufgrund des fast identischen Alters von Interviewerin (30) und Interviewpartnerin (31) trotz Siezen eine nahezu freundschaftliche Gesprächsatmosphäre hergestellt werden konnte. Die Dauer der Aufnahme beträgt 52 Minuten.

Auffällig ist das sehr schnelle Sprechtempo und die gleichzeitig leise Sprechlautstärke von Christina Müller, mit dem sie die Erzählung startet. Im Laufe des Interviews wird das Tempo langsamer.

Auf die Frage der Interviewerin, wie es dazu gekommen ist, dass Frau Müller Lehrerin geworden ist, beginnt sie die Erzählung mit der Aussage, dass sie schon immer Lehrerin werden wollte („das wollt ich schon <u>immer</u> machen“), und berichtet dann von ihrer Mutter, die ihr nach Abschluss des Referendariats einen Zettel gegeben hat, auf dem Christina Müller (wahrscheinlich schon in der frühen Kindheit) vermerkt hat, dass sie Lehrerin werden möchte. Rückblickend konstruiert sie den Lehrer*innenberuf also als ihren Wunschberuf von Beginn an. In diesem Zusammenhang bezeichnet Frau Müller den Beruf als ihren Traumberuf seit der Grundschulzeit. Der Begriff Traumberuf fällt noch einmal in der Erzählung ihrer Berufsbiographie. Frau Müller ist allerdings nicht primär aufgrund eines Interesses an bestimmten Fächern Lehrerin geworden, sondern weil sie schon während ihrer Jugend als Judo-Kindertrainerin Spaß an der Arbeit mit Kindern und der Weitergabe ihres Wissens hatte. „Dann wars nur

noch ne Frage der Fächerwahl“: Die Entscheidung für eine bestimmte Fächerkombination (Erdkunde und Französisch) stand an zweiter Stelle. Sie sieht sich in erster Linie als Wissensvermittlerin und weniger als Erziehungsbeauftragte und betont, lieber mit älteren als mit jüngeren Schüler*innen zu arbeiten.

Frau Müller bezeichnet sich später in der Erzählung, als es um einen möglichen Ortswechsel zu Studienbeginn geht, als Familienmensch: „mh bin auch bewusst ja bei mir in Ruhrstadt-A halt geblieben, weil ich da wohne und lebe und //mhm// eigentlich wollt ich vielleicht weg, aber irgendwie hat dann doch Freunde und Familie-ich bin so n Familienmensch //mhm// dass ich dann gesagt=boah ich kann da bleiben und das tut mir gut.“ Hier dokumentiert sich eine Orientierung an Rückhalt, der durch Familie und Freund*innen, also durch eine vertraute Umgebung, gegeben ist. Das frühe Auftauchen ihrer Mutter gleich zu Beginn der Erzählung, die ihr noch einmal indirekt bestätigt, den passenden Beruf ergriffen zu haben, könnte darauf ebenfalls hinweisen.

Die Orientierung an Rückhalt und der starke Wunsch nach Halt dokumentieren sich ebenfalls in Frau Müllers Erzählung ihrer weiteren Laufbahn, besonders in der Erzählung ihrer Referendariatszeit, in der sie keinen Halt durch die Schule empfunden und die sie als „Horror“ wahrgenommen hat: „und das war das war für mich der absolute Horror //mhm// weil ich bei mir in der Schule gar keinen Halt hatte, ich hatte so Unterrichtsbesuche dass meine Fachleiterin kam; ich durfte nicht einmal vorher unterrichten und stand dann vor dem Kurs //mhm// und das warn so Horrorvorstellungen.“ Sich nicht ausreichend vorbereiten zu können und keinen Halt (am Arbeitsplatz) zu haben, stellen einen negativen Gegenhorizont für Frau Müller dar.

Die Erzählung des Referendariats, das unter für Frau Müller sehr ungünstigen Bedingungen verlaufen ist, kann als Bruch in der Erzählung gesehen werden, da Frau Müller sich hier zum ersten Mal fragt, ob ihr lang gehegter Berufswunsch wirklich der richtige für sie ist: „wo man hart mit sich ins Gericht geht und fragt ist es wirklich grad hier das Richtige für dich ist das das was du jetzt möchtest? Möchtest du diesen Stress dauerhaft haben?“ Der Stress, den Frau Müller im Referendariat erlebt, kann einen negativen Gegenhorizont darstellen. Frau Müller differenziert diesen Stress von demjenigen Stress, den sie heute (als fertige Lehrerin) empfindet und der nicht als negativer Gegenhorizont erscheint: „man hat Stress ja, //mhm// aber es ist n anderer Stress es ist nicht der Stress bin ich dafür geeignet (.) akzeptiert man mich so wie ich bin //mhm// kann ich das leisten? das hat man nicht.“ Den Stress der Referendariatszeit hat Frau Müller vor allem als unangenehm empfunden, da sie sich damals noch in einer Prüfungssituation befand und auf eine Bestätigung von

außen gewartet hat, im Lehrer*innenberuf richtig zu sein. Dies ändert sich mit dem erfolgreichen Abschluss des Referendariats: „und hat mir gezeigt ja das ist genau meins, der Stress ist vorbei und du kannst das jetzt für dich (.) genießen dass du es einfach auch alleine machen darfst und man dir das Vertrauen entgegenbringt //mhm// das zu leisten." Der erfolgreiche Abschluss des Referendariats gibt Frau Müller die Sicherheit, Unterricht allein durchführen zu dürfen und zu können, und ist ein Vertrauensbeweis an sie und somit eine Form der Absicherung, die ihr Halt gibt. Ihr Vertrauen entgegenzubringen, kann als ein positiver Horizont diskutiert werden.

Die Orientierung an Absicherung dokumentiert sich auch in Frau Müllers Geschichte der Schülerin Alia Yousif. Frau Müller hält Rücksprache mit Kolleg*innen, bevor sie Empfehlungen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* ausspricht, und holt sich so die Absicherung, dass die jeweiligen Schüler*innen auch jenseits ihres Unterrichts positiv aufgefallen sind und Kolleg*innen ihre Empfehlung bestätigen können. Zusätzlich ist es ihr wichtig, dass die Eltern ihr Einverständnis zur Empfehlung geben. Auch von den Schüler*innen lässt sie sich die Inhalte des Empfehlungsschreibens bestätigen.

Es dokumentiert sich in diesen Stellen eine gewisse Unsicherheit, was die Auswahl der Schüler*innen allgemein und die Stipendienempfehlung speziell angeht. Frau Müller möchte nichts falsch machen, die richtigen Schüler*innen mit dem Einverständnis ihrer Eltern empfehlen und die Schüler*innen im Empfehlungsschreiben so beschreiben, wie sie sich auch selbst sehen. Sie wägt ab und sichert sich stark ab, indem sie Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen in ihr Handeln einbezieht.

In Bezug auf das Stipendium sagt Frau Müller, dass den Stipendiat*innen unter die Arme gegriffen wird: „da ist auch die Entlastung auch gerade finanziell dass man sagt ihr bekommt irgendwie was kommt (.) werdet unterstützt ähm euch wird unter die Arme gegriffen glaub ich schon sehr sinnvoll." In der von Frau Müller verwendeten Redewendung des Unter-die-Arme-Greifens spiegelt sich eine Wahrnehmung des Stipendiums als eine Art der Unterstützung/des Stützens von Schüler*innen, die sich eventuell in einer prekären Lage befinden und auf diese Form der Unterstützung angewiesen sind, da sie sonst, um nah an der Metapher zu bleiben, drohen umzufallen. Das Stipendium gibt den Schüler*innen also Halt/Rückhalt und wird in erster Linie als finanzielle Unterstützung wahrgenommen.

Im Interview wird allerdings eine Situation erzählt, in der Frau Müller ihr Spaßerleben und ihren Ehrgeiz über ihr Bedürfnis nach Absicherung stellt: „u:nd man reflektiert auch seine eigene Schulzeit, meine Fächer sind jetzt Fran-

zösisch und Erdkunde //mhm// Französisch muss ich auch ehrlich gestehen war ich jetzt nicht immer die beste Schülerin, obwohl ich auf ner bilingualen Schule war //mhm// aber es gab auch Momente wo die Lehrer dann gesagt haben <<verstellte Stimme> ey wähl das bitte ab wenn dus kannst, //mhm// sobald //mhm// wie möglich.> //mhm// aber ich hab immer gedacht @ne //@(.)@// die Sprache macht dir Spaß.@ **ne** //ja// irgendwie möchtest du es nicht; und das war dann so der eigene Ehrgeiz zu sagen komm mach das weiter und es macht dir Spaß und ich bin auch froh dass ichs gemacht habe (.) auch wenns nicht immer einfach war." Entgegen der Meinung/Ratschläge der Lehrer*innen und aus eigenem Ehrgeiz heraus belegt sie Französisch weiter.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Interview mit Christina Müller eine Orientierung am Wandel und am Bewegen herausarbeiten, gleichzeitig die Orientierung an Rückhalt und Absicherung durch eine vertraute Umgebung sowie eine Orientierung an Dankbarkeit. Beispielsweise werden empfohlene Schüler*innen als sehr dankbar für die Aussprache der Empfehlung konstruiert. Die Stipendienempfehlung wird von Frau Müller als eine Belohnung für erbrachte Anstrengungen und Leistungen unter schweren Rahmenbedingungen gesehen. Besonders eine finanzielle Unterstützung soll den Schüler*innen dabei helfen. Nichtlineare Lebenswege erscheinen Frau Müller nicht unbedingt erstrebenswert.

Peter Schmidt (Berufskolleg; 48 Minuten)

Peter Schmidt unterrichtet die Fächer Englisch und Deutsch an einem Berufskolleg am Rande des Ruhrgebietes und gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview dauerte 48 Minuten und fand in den Räumlichkeiten der Schulleitung statt. Die Atmosphäre war angenehm. Die Interviewerin hatte während des Interviews ein sehr gutes Gefühl in Bezug auf die spätere Auswertung, da Herr Peter Schmidt auf alle Fragen ausführlich geantwortet hat. Dies sollte sich als Trugschluss erweisen.

Es fällt auf, dass Peter Schmidt im Verlauf des Interviews immer wieder Rückfragen an die Interviewerin stellt. Schon der erste Satz nach der ersten Erzählaufforderung (Berufsbiographie, erster Teil des Interviews) beginnt mit der scherzhaft gemeinten Rückfrage, ob er ehrlich auf die Frage der Interviewerin antworten soll. Im Verlauf des Interviews stellt Herr Schmidt häufig Rückfragen zu den Fragen der Interviewerin, z. B., ob es hilfreich ist, wenn er etwas Bestimmtes erzählt („j:a ähm (2) das äh ist es hilfreich wenn ich was zum Verfahren sagen; w:ie das hier an der Schule passiert? (.) in der Regel"). An anderen Stellen im Interview tauchen die Fragen „so=soll ich noch weiter-

erzählen?", „brauchen Sie etwas Konkretes?" auf. Schon in der E-Mail-Kommunikation im Vorfeld des Interviews hat Herr Schmidt angefragt, ob und wie er sich auf das Interview vorbereiten kann. Hier könnte sich ein starkes Bedürfnis nach Rückversicherung dokumentieren, verbunden mit dem Wunsch, die Bedürfnisse des Gegenübers zu stillen.

Herrn Schmidts starkes Bedürfnis nach Rückversicherung könnte sich auch in der im Verlauf des Interviews als eng geschilderten Zusammenarbeit mit dem Talentscout Andy Franke, der wesentlicher Akteur und Ansprechpartner ist, sowie dem Kollegium der Schule dokumentieren: „ähm es ist so dass wir die äh Vorschläge für die d=für des RuhrTalente-Stipendium eng an das Talentscouting knüpfen. //mhm// das heißt dass im Grunde die Vorbereitung auf das Stipendium ähm im äh in ganz enger Zusammenarbeit mit Andy Franke passiert //mhm// unserem Talentscout. //mhm// und Andy bereitet auch die Schüler vor." Komplett eigeninitiativ werden keine Empfehlungen ausgesprochen, Herr Schmidt spricht von einer wechselseitigen „Tippgebe-Geschichte", in der der Talentscout jedoch die aktivere Rolle einnimmt: „wenn wir jemanden kennen der in Frage kommt; sagen wir Andy Bescheid aber genauso oft oder noch öfter passiert es dass Andy sagt ist das nicht jemand für uns? //mhm mhm// ich glaube das ist sogar die gängigere Form //ja// des ähm des des Vorschlags-äh äh Vorgangs." Herr Schmidt schätzt eine enge Zusammenarbeit, die gleichzeitig sein Bedürfnis nach Rückversicherung stillt.

Herr Schmidt startet die berufsbiographische Erzählung, indem er von einer „familiären Disposition" in seiner Familie spricht, die ihn dazu veranlasst hat, Lehrer zu werden. Als Lehrer*innenkind ist er in den Lehrer*innenberuf *einsozialisiert* worden. Hier dokumentiert sich Passivität.

In Herrn Schmidts Sprache finden sich viele Negationen, besonders, wenn es um seine Berufswahl geht. Der Lehrer*innenberuf ist „gar nicht so n schlechter Job", er selbst hat „keine schlechten Erfahrungen gemacht als Schüler" und auch das Referendariat hat ihn „nicht abgeschreckt". Im Gegenteil: Er empfindet es als einen „natürlichen Prozess" im Lebenslauf. Herr Schmidt hat neben dem Lehramt auch Theologie und Jura als Studienoptionen in Betracht gezogen, letztlich aber das Risiko, zu scheitern, minimiert und den sicheren, vertrauten Weg gewählt („da wusst ich (.), dass äh irgendwie kommst du da zurecht") und seinen Ursprungshabitus sowie seine gewohnte Umgebung nicht verlassen. Letztlich war es für Herrn Schmidt eine Gefühlsentscheidung, Lehrer zu werden. Insgesamt schildert Herr Schmidt seinen Lebensweg als relativ unaufgeregt.

Die Schüler*innengeschichten, die im Interview auftauchen, werden nur kurz angerissen und die Konstruktion der Schüler*innen bleibt schwammig. Auch Nachfragen der Interviewerin führen nicht zu ausführlicheren Erzählungen. Eine Nähe zu den Schüler*innen ist nicht erkennbar. Bei der Auswahl der Schüler*innen scheint sich Herr Schmidt stark an den Kriterien des Stipendienprogramms zu orientieren. Es dokumentiert sich eine strikte Orientierung an den Vorgaben und ein Vertrauen in die Richtigkeit dieser Kriterien. Wie im folgenden Beispiel werden die empfohlenen Schüler*innen mit Anlagenzugehörigkeit und angestrebten Abschluss genannt, weiter wird nicht auf die Schüler*innen eingegangen: „das ist ne Schülerin gewesen die hier in der Anlage B sogar ähm ähm als Schülerin äh war. und äh (.) da so ne gute Rolle gespielt hat ähm also in der Anlage B machen sie entweder den den den äh ähm die Qualifikation für die äh fürs berufliche Gymnasium oder äh den Realschulabschluss. und äh die hat so ne gute Rolle gespielt dass wir sie äh frühzeitig ham fördern wollen."

Herr Schmidt konstruiert seine Rolle an der Schule weniger als die eines Empfehlungen aussprechenden Lehrers, sondern eher als die eines Vermittlers bzw. eines informierenden Koordinators. Die Unterstützung der Schüler*innen erfolgt eher im Hintergrund in Form der Vermittlung der Schüler*innen an den Talentscout der Schule und durch das Informieren des Kollegiums. Die *Schatzsuche*, also die Suche nach Begabungen und Talenten der Schüler*innen, ist in erster Linie Sache des Talentscouts

Herr Schmidt ist dementsprechend orientiert am Zusammenwirken aller Schulangehörigen für eine erfolgreiche Förderung und sieht Förderung als eine Angelegenheit der ganzen Schule, nicht der einzelnen Lehrkraft. Beim Lesen des Interviewtranskripts kommt wahrscheinlich auch deshalb das Gefühl auf, dass Herr Schmidt den Fragen der Interviewerin ausweicht bzw. diese nur teilweise beantwortet und im Interview stattdessen den Fokus darauflegt, wie die Schule Kooperationspartner des Talentscoutings geworden ist. Das Interview ist *nicht* in die Typenbildung einbezogen worden, da keine ausführlicheren Schüler*innengeschichten zustande gekommen sind.

Tim Schneider (Gymnasium; 43 Minuten)

Tim Schneider unterrichtet die Fächer Englisch und Französisch an einem Gymnasium im Ruhrgebiet und gehört einer jungen Lehrer*innengeneration an. Das Interview dauerte 43 Minuten und fand in der Schulbibliothek statt. Die Atmosphäre kann als angenehm beschrieben werden.

Herr Schneider sagt von sich selbst, dass er keinerlei Probleme im eigenen Berufsfindungsprozess hatte. Für ihn war „eigentlich immer" klar, dass er Lehrer werden wollte. Er fühlt sich zum Lehrer berufen. Die Studienwahl der Fächer Englisch und Französisch war ebenfalls von Anfang an klar. Eine einzige Berufsalternative wäre der diplomatische Dienst im Auswärtigen Amt gewesen, der ebenfalls gut zu Herrn Schneiders sprachlichem Studienprofil mit den Fächern Französisch und Englisch, seinem Interesse an unterschiedlichen Kulturen und seinem politischen Interesse gepasst hätte. Den diplomatischen Dienst im Auswärtigen Amt zeichnet darüber hinein hohes Ansehen sowie ein sehr guter Verdienst aus.

Herr Schneider erwähnt erst später in der Erzählung, dass seine Eltern ebenfalls Lehrer*innen sind. Zunächst betont er die Vorteile des Berufs, der „super cool", „super abwechslungsreich" und „super interessant" ist. Herr Schneider erzählt, seine Eltern hätten ihn „niemals in irgendeiner Weise dahin *(in den Lehrer*innenberuf)* gedrängt". Indirekt ist Herr Schneider aber durchaus beeinflusst worden, denn in der Familie ist oft über den Lehrer*innenberuf gesprochen worden: „das ich da glaub ich schon relativ viel auch schon so mitbekommen habe ähm von zuhause wie der Job so abläuft." Ein Praxisschock beim Berufseinstieg, wie Herr Schneider es aktuell bei Referendar*innen, die er betreut, erlebt, blieb aus. Andere Referendar*innen fühlen sich so, als würden sie ins kalte Wasser geworfen werden.

Herr Schneider stammt aus einer Akademiker*innenfamilie. Beide Elternteile haben studiert. Sein Bruder arbeitet als Automobilingenieur. Mehrere Auslandsaufenthalte im englisch- und französischsprachigen Ausland vor und während des Studiums waren für ihn eine Selbstverständlichkeit, um die Sprachen nicht nur „perfekt" oder „nahezu perfekt" zu beherrschen, sondern dienten auch dazu, die „kulturellen Werte" kennenzulernen und diese somit im Unterricht „überzeugend" vermitteln zu können. Werte können seiner Meinung nach nur überzeugend vermittelt werden, wenn man im Ausland gewesen ist, „wenn ich also weiß ähm wie Franzosen oder Amerikaner Engländer ticken". Direkt nach dem Abitur folgte deshalb „relativ zügig" ein vierwöchiger Aufenthalt an einer französischen Schule und während des Studiums ein einjähriger Studienaufenthalt in den USA, wo er auch erste Unterrichtserfahrung im Internat gesammelt hat, sowie ein weiterer dreimonatiger Frankreichaufenthalt. Unterstützung durch die Eltern, die auch Lehrkräfte sind, war also in doppelter Hinsicht vorhanden. Die Laufbahn des Sohnes konnte nicht nur durch den eigenen akademischen Hintergrund, sondern auch durch den eigenen fachlichen Hintergrund mit „Tipps" zum Verhalten und zur Kommunikati-

on im Kollegium unterstützt werden. Dieses Wissen gibt Herr Schneider jetzt an die Referendar*innen der Schule weiter. Da Herr Schneiders Mutter ebenfalls Englischlehrerin war, konnte er auch für Unterrichtsvorbereitungen von ihrer Expertise profitieren. Herr Schneiders ist an der Vermittlung von Sprachen orientiert (Selbstverständnis als Sprachlehrer). Er definiert seine Berufsrolle stark über seine sprachliche Fächerkombination und sein fachwissenschaftliches Interesse.

Im Zusammenhang mit seinen Eltern und der Hilfe, die er dadurch, dass seine Eltern ebenfalls Lehrkräfte sind, bekommen hat, schildert Herr Schneider, wie hilfreich diese Tipps im Zusammenhang mit dem Umgang im Kollegium waren. Dieses Wissen versucht Herr Schneider jetzt an die Referendar*innen, für die er an der Schule ebenfalls zuständig ist, zu vermitteln. Interessanterweise geht es hier nur um Kommunikationsverhalten unter den Kolleg*innen, es geht nicht um die Schüler-Lehrer-Kommunikation.

In Herr Schneiders eigener Berufsbiographie dokumentiert sich eine Orientierung an Zielstrebigkeit. Sein Sprechtempo ist schnell, Herr Schneider antwortet unverzüglich auf Fragen und stellt seinen Werdegang lückenlos dar, biographische Entscheidungen werden als „relativ zügig“ geplant und durchdacht konstruiert.

Aufgrund ihrer kritischen Haltung hat Herr Schneider die Schülerin, von der er erzählt, ins Stipendienprogramm empfohlen. Die Schülerin „galt als relativ schwierige Schülerin“. Er wendet das Wort „schwierig“ ins Positive und ersetzt es durch „kritisch“. Herr Schneider macht klar, dass seine Sichtweise auf die Schülerin von anderen Lehrer*innen nicht unbedingt geteilt wird und er einen Perspektivwechsel einnimmt, indem er das Wort ersetzt. Die Schülerin, deren Geschichte Herr Schneider erzählt, wird als „fundiert“ kritisch konstruiert. Herr Schneider hat schon (im Gegensatz zu anderen Lehrer*innen) in Klasse acht wahrgenommen, dass die Schülerin Potenzial hat.

Die Geschichte kann als Entwicklungsgeschichte der Schülerin gelesen werden. Von der schwierigen/kritischen, aber in der achten Klasse intellektuell noch nicht ausgereiften Schülerin entwickelt sich die Schülerin zu einer interessierten, ehrgeizigen Schülerin, die sich ihre eigene Meinung bildet und diese angemessen vertreten kann („vernünftig verbalisiert“). Die Geschichte ist ebenfalls eine Anerkennungsgeschichte im Sinne einer Anerkennung kritischen Denkens, das für Herrn Schneider mit intellektueller Reife zu tun hat („imponiert mir“). Hier dokumentiert sich ein starker Ich-Bezug Herrn Schneiders, der für *stipendienwürdig* hält, was ihm persönlich gefällt. Der familiäre Hintergrund der Schülerin kommt erst spät in der Geschichte der Schülerin, näm-

lich im Zusammenhang mit der Bewerbung für das Stipendienprogramm, zur Sprache. Herr Schneider erzählt, dass die Mutter der Schülerin alleinerziehend ist, da sich die Eltern getrennt haben. Der familiäre Kontext wird beschönigend („nicht ganz s:o easy"; „Die finanziellen Ressourcen die finanziellen Möglichkeiten insbesondere der Mutter (.) würd ich auch nicht unbedingt als sehr sehr (.) groß beschreiben.") dargestellt.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Herr Schneider stark an fachbezogenen Inhalten orientiert ist, aber nicht an der alleinigen Reproduktion dieser Inhalte, sondern ebenso daran, diese Inhalte auch auf hohem Niveau zu reflektieren und diskutieren zu können.

Martina Schulze (Gesamtschule; 44 Minuten)

Martina Schulze unterrichtet die Fächer Spanisch und Französisch an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet. Sie gehört einer Lehrer*innengeneration mittleren Alters an. Das Interview dauerte 44 Minuten und fand in einem leeren Klassenraum statt. Die Atmosphäre im Interview war freundlich.

Martina Schulze hat sich mit dem Beruf der Lehrerin einen sicheren Beruf gesucht, um ihren Interessen freien Lauf lassen zu können. Sie hat überlegt, in welchem Beruf sie ihren Interessen nachgehen kann („ich hab ähm irgendwann überlegt welcher Beruf so meine Interessen praktisch vereinen würde") und trotzdem noch finanziell abgesichert ist („ähm und man hat auch n sicheren Job"). Sicherheit ist ihr wichtig, und sobald diese vorhanden ist, steht nichts im Weg, die eigenen Interessen zu verfolgen. Die Musikbranche wäre zu unsicher gewesen. Frau Schulze hat die Lieblingsfächer aus ihrer eigenen Schulzeit studiert. Interessenverfolgung muss für sie mit Sicherheit vereinbar sein. Interessen sollten auch nicht zu anstrengend sein (Musik als Unterrichtsfach), sondern in erster Linie Spaß machen („wollte unbedingt Musik auch als Unterrichtsfach studieren aber das war mir dann doch zu anstrengend ehrlich gesagt @.@"). Als Lehrerin ist Martina Schulze finanziell abgesichert und kann ihre eigenen Interessen (Spanisch, Tanz) verfolgen.

Von Lachen begleitet, erklärt Frau Schulze, dass sie die einzige Person *bei ihr* – also wahrscheinlich innerhalb ihrer Kernfamilie – ist, die nicht im medizinischen Sektor tätig ist. Sie bezeichnet sich dabei lachend als *schwarzes Schaf*, bezeichnet sich also selbst aufgrund ihres anderen Berufs als Außenseiterin (innerhalb der Familie): „ja ich bin die einzige Nicht-@Medizinerin@ bei mir tatsächlich //@oh@ @(.)@// @das schwarze Schaf@". Sie erzählt von ihrer Mutter, deren Traum es war, Grundschullehrerin zu werden, die diesen Traum aber nicht weiterverfolgt, sondern ihren Mann in der Praxis unter-

stützt hat. Träume nicht verfolgen zu können, stellt für Martina Schulze einen negativen Horizont dar; dies kristallisiert sich schon in dieser frühen Passage des Interviews heraus.

Martina Schulze erzählt, dass ihre Eltern insofern zu ihrer Berufswahl beigetragen haben, als dass sie ihrer Tochter gesagt haben, dass sie machen kann, was sie will, und machen soll, was ihr Spaß macht: „sagen wir mal so meine Eltern haben eigentlich haupt- nur dazu beigetragen dass sie mir immer gesagt haben ich kann machen was ich möchte //mhm// hauptsache ich hab Spaß dran, so ungefähr und das war so der Beitrag dass sie mich @haben machen lassen@“. Hinter ihrer Berufswahl stand elterlicherseits kein Druck oder Zwang und keine Verpflichtung, einen bestimmten Beruf auszuüben. Frau Schulzes Eltern waren in Bezug auf ihre Tochter ebenfalls an der Verfolgung von Interessen orientiert. Hier wird deutlich, dass Martina Schulzes Eltern Unterstützung gegeben haben, unter der Bedingung, dass Martina Schulze verfolgt, was ihr Spaß macht bzw. was ihren Interessen entspricht. Ihre Mutter „fand dat super“, dass sich ihre Tochter dazu entschlossen hat, Lehrerin zu werden. Martina Schulze verwirklicht also ein bisschen den Traum, den ihre Mutter für sich aufgegeben hat. So gesehen ist sie also nicht das „schwarze Schaf“ der Familie, sondern tut das, was die Mutter selbst gern getan hätte.

Frau Martina Schulze beginnt, die Geschichte einer Schülerin zu erzählen, die sie schon im ersten Satz als den für sie wichtigsten Fall benennt („also für mich so der wichtigste Fall“). Sie schließt damit an die Frage der Forscherin an. Hier ist anzumerken, dass sie selbst die Kategorie wichtigster Fall setzt, denn die Forscherin fragt nicht nach dem wichtigsten Fall, sondern nach einer Geschichte, die ihr in Erinnerung geblieben ist. Sehr früh wird in die Erzählung eine zweite Erzählung eingeschoben, nämlich die Geschichte des älteren Bruders dieser Schülerin, die ausgeführt wird, bevor Frau Martina Schulze wieder auf die eigentliche Geschichte der Schülerin, die sie erzählen wollte, eingeht. Den älteren Bruder der Schülerin schildert sie als einen der „besten und tollsten Schüler“, benutzt also Superlative, wenn sie über den Schüler spricht. Zunächst spricht sie über ihn als Schüler, einige Zeilen später als „super toller Typ“. Es ist also nicht klar, ob es in erster Linie um seine Kompetenzen und Fähigkeiten als Schüler geht, die toll sind, oder ob es auch um die Person an sich geht, und folglich um Sympathien, die sie zum Schüler aufgebaut hat. Martina Schulze sagt über den Schüler zudem, dass er „total viel auf dem Kasten hat“. Der Ausdruck „viel auf dem Kasten haben“ ist assoziiert mit Intelligenz und/oder mit Fleiß. Im Mittelalter ist man davon ausgegangen, dass der *Hirnkasten* eine Hülle ist, die gefüllt werden muss. War der *Hirnkasten* gefüllt, handelte es sich um eine

intelligente Person. Im Schulkontext ist eher von Fleiß und Engagement auszugehen, denn etwas auf dem Kasten zu haben, weist hier auf die voll beschriebenen Tontafeln hin, die die Schüler*innen in einem Holzkasten lagerten.

Im Erzählverlauf von Martina Schulze kann ein Muster aus Plausibilisierung und Gegenargumentation festgestellt werden, dass sich durch die Erzählung zieht. Der vorgegebene Weg des Schülers wird plausibilisiert und dann mit Argumenten widerlegt. „Obwohl er einer der besten und tollsten Schüler war nicht in die Oberstufe gegangen ist, weil die Familie das nicht wollte // mhm// weil es halt Kosten bedeutet". Er ist nicht in die Oberstufe gegangen, dies wird durch zwei Weil-Motive begründet: „weil die Verhältnisse halt echt schwierig waren". Einige Zeilen später sagt Frau Schulze: „und ich hab eigentlich gedacht okay der muss nicht unbedingt studieren weil der äh studiert für sich so ungefähr //mhm// ne also wenn der ihn was interessiert //mhm// dann äh nimmt der sich //ja// was weiß ich //mhm// von von Kant n Buch und studiert das //ja Wahnsinn// oder von Marx und der war auch total auch politisch engagiert und interessiert." Hier führt Frau Schulze eine Begründung für ihr Handeln an, nennt erneut ein Weil-Motiv und rechtfertigt ihr Handeln.

Das Studium wird nicht unter dem Aspekt von Ausbildung und Bildungschancen verhandelt. Martina Schulze scheint das Studium also nicht in erster Linie zum Erwerb eines formalen Abschlusses zu verstehen. Bildung und Studium dienen vermutlich als Selbstzweck, nicht als Mittel zum Zweck. Die Inhalte des Studiums kann man sich auch selbst erarbeiten. Der sozioökonomische Kontext der Familie wird in dieser Passage auf einen Mangel an finanziellen Ressourcen reduziert.

Später in der Geschichte erlebt sie, wie der Schüler, von dem sie erzählt, nach seiner Ausbildung bereut, nicht das Abitur gemacht zu haben, und es für ihn „aus rechtlichen Gründen" keinen Weg zurück an die Gesamtschule gibt. Martina Schulze zeigt ihre Hilflosigkeit in dieser Situation, indem sie etwas Übermächtiges anführt („und dacht ich mir och Gott oh Gott"). Die Geschichte des Bruders hat kein Happy End, sondern wird als eine Geschichte des Scheiterns wiedergegeben. Im Gegensatz dazu steht die Geschichte der Schwester des Schülers, die aufgrund der Intervention von Frau Schulze – sie ist nun sensibilisiert und schlägt die Schülerin u. a. für das Stipendienprogramm vor – das Stipendium erhalten, ein gutes Abitur gemacht hat und dadurch ein neues Netzwerk ausbilden konnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der wichtigste Fall, den sie schildert, nicht der Fall der Schülerin ist, die sie für das Stipendium empfohlen hat, sondern der Fall ihres Bruders, der gescheitert ist, weil Martina Schulze

nicht eingegriffen hat. Nach diesem Erlebnis und dem darauffolgenden Schuldempfinden ist Frau Schulze sensibilisiert und greift in das Geschehen ein.

Insgesamt dokumentiert sich im Interview mit Frau Schulze eine Orientierung an den Wünschen und der Selbstverwirklichung der Schüler*innen. Nach dem Motto *Wenn man den eigenen Interessen folgt, hat man Erfolg – wenn man dagegen nicht auf die eigenen Wünsche hört, wird man eher scheitern*[50] möchte Frau Schulze, dass die Schüler*innen selbstbestimmt ihr Leben gestalten können. Ein Abitur oder Studium ist erstrebenswert, darf aber nicht gegen die Neigung und Wünsche der Schüler*innen aufgenommen werden. Ebenso wenig sollten mangelnde finanzielle Ressourcen ein Hindernis für die Selbstverwirklichung darstellen. Im Gegenteil: Ausreichend finanzielle Ressourcen, die es ermöglichen, Interessen zu verfolgen, bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Sobald diese vorhanden sind, können die Schüler*innen frei ihren Interessen nachgehen. Diese Interessenorientierung findet sich auch in ihrer berufsbiographischen Erzählung. So ist Martina Schulze in ihrer eigenen Berufswahl interessengeleitet vorgegangen und hat überlegt, welcher Beruf ihr Interessen vereinen würde.

Joachim Weber (Gesamtschule; 1 Stunde 3 Minuten)

Joachim Weber unterrichtet die Fächer Mathematik und Physik an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet. Zum Zeitpunkt des Interviews steht er kurz vor der Pensionierung. Das Interview dauerte 1 Stunde und 3 Minuten und fand in der Mensa der Schule statt. Die Atmosphäre im Interview kann als angenehm beschrieben werden. In der Lässigkeit, ruhigen Art, Unaufgeregtheit und Abgeklärtheit in seiner Sprechweise dokumentiert sich Routine. Die hängt wahrscheinlich auch mit seiner langjährigen Erfahrung als Lehrer zusammen (Routinier).

Joachim Weber muss sehr weit in seiner Berufsbiographie zurück gehen, um an die Stelle zu gelangen, an der er entschieden hat, Lehrer zu werden („Hm. Da muss ich ja <u>ganz</u> weit zurück"). Dies liegt sicher zum einen an seinem fortgeschrittenen Alter – er steht ein Jahr vor der Pensionierung –, zum anderen daran, dass er sich sehr früh dazu entschieden hat, Lehrer zu werden („schon, als ich selbst in der sechsten Klasse war"), also schon sehr früh während der eigenen Schulzeit. Die Formulierung kann auch auf eine lange und komplexe Berufsbiographie und Entscheidungsfindung hinweisen. Das „Hm", das Herr Weber zu Beginn der Erzählung von sich gibt, ist ein Signal für die Interviewe-

50 Das Motto ist von der Autorin der Arbeit entworfen worden.

rin, dass es jetzt sehr weit in der Geschichte zurückgeht. Herr Weber hatte den „Wunsch, Lehrer zu werden". Der Begriff *Wunsch* verweist auf das Verlangen, das Begehren, die Hoffnung Herrn Webers hin, Lehrer zu werden. Er weist außerdem darauf hin, dass es sich um eine Herzensangelegenheit handelt. Dieser Wunsch, Lehrer zu werden, ist unabhängig von den Fächern – er überlebt Fächerwechsel und ist fachübergreifend –, war also wichtiger als der Wunsch, ein bestimmtes Fach zu studieren.

Der Wunsch, Lehrer zu werden, festigt sich, als Herrn Webers Nachhilfeunterricht als Schüler erfolgreich ist. Daraus, dass die Schüler*innen, die er unterrichtet, erfolgreich sind, schließt Herr Weber, dass es offensichtlich das Richtige für ihn zu sein scheint.

Sein Studium bzw. der Beginn seines Studiums ist geprägt von Fächerwechseln und einem Universitätswechsel – für Herrn Weber eine „wilde Geschichte". Damit einher geht ein hoher organisatorischer Aufwand. Hierin dokumentiert sich, dass der Weg für Herrn Weber ins Studium eher steinig war. Dennoch hatte er immer dieses Ziel vor Augen, für das er eine „wilde Geschichte" in Kauf genommen hat. Diesen Weg ging Herr Weber eher rational an.

Herr Weber bezeichnet sich in seiner berufsbiographischen Erzählung abschließend selbst als Überzeugungstäter: „Bin nach wie vor Überzeugungstäter." Er hat seinen Berufswunsch also nie bereut oder infrage gestellt. Der Begriff Überzeugungstäter ist hier positiv konnotiert. Eine Überzeugungstat oder ein Überzeugungsverbrechen ist üblicherweise eine kriminelle Handlung, die z. B. aus einer religiösen oder politischen Überzeugung begangen und für richtig gehalten wird, zu der sich der Täter sozusagen verpflichtet. Herr Weber entfremdet diesen Begriff und überträgt ihn auf seinen Berufswunsch, der sich nie verändert und den er nie bereut hat.

Herr Weber erzählt mehrere kurze Schüler*innengeschichten statt einer ausführlichen Geschichte. Dies geschieht oft mehr oder weniger beiläufig und als Einschub. Es wird knapp erzählt, welche (positive) Entwicklung die Schüler*innen an der Schule durchlaufen haben (Erfolgsgeschichten). Der Erfolg der Schüler*innen wird also größtenteils als Leistung dieser bestimmten Schule betrachtet. Erfolg dokumentiert sich in Form einer außergewöhnlichen Karriere (Kapitän, Diplomat).

Herr Weber ist in Hinblick auf die Leistungen der Schüler*innen nicht an einer unmittelbaren Leistungserbringung orientiert, sondern möchte den Schüler*innen ausreichend Zeit geben, ihre Potenziale zu entwickeln (Orientierung an Langfristigkeit).

Besonders auffällig ist die Betonung des sozialen Engagements der Schüler*innen. Zwar fallen Herrn Weber die Schüler*innen durch „unterrichtliche Beobachtung“ auf, Engagement, Ehrgeiz und Potenziale der Schüler*innen stehen aber im Fokus der Geschichten. Herr Weber spricht wenig über unterrichtliche Leistungen oder konkrete Schüler*innenleistungen (z. B. Noten). Gute Leistung ist zwar selbstverständlich, aber kein alleiniges und ausschlaggebendes Kriterium für eine Stipendienempfehlung.

Im Interview dokumentiert sich zudem Herrn Webers selbstverständlicher Glaube an die Potenziale der Schüler*innen, die er den Schüler*innen versucht zu entlocken („herauskitzeln“). Die aktive Suche nach Potenzialen begreift er als Auftrag der Schule und als Aufgabe der Lehrer*innen. Im Begriff „Herauskitzeln“ dokumentiert sich, dass Herr Weber bemüht ist, etwas Verborgenes in den Schüler*innen zum Vorschein zu bringen. Herr Weber kitzelt dabei so sehr die Potenziale aus den Schüler*innen heraus, dass er *förderungswürdige* Schüler*innen findet, die gar nicht gefördert werden wollen. Herr Weber identifiziert sich gleichermaßen mit Schüler*innen, die Stipendien ablehnen.

In den Schüler*innengeschichten dokumentiert sich, dass Herr Weber nicht am/an der Einzelschüler*in orientiert ist, sondern an allen Schüler*innen gleichermaßen. Dies weist auch darauf hin, dass Herr Weber keine Lieblingsschüler*innen bzw. keine Lieblingsgeschichte hat. Herr Weber vertritt eher *ein* umfassendes Schüler*innenbild, indem er Kenntnisse über die Kinder im Detail hat. Förderung an der Schule wird deshalb eher im großen Stil betrieben – für jeden Schüler/jede Schülerin wird versucht, eine Art der Unterstützung zu finden. Dies wird auch deutlich, wenn Herr Weber Zahlen von Stipendiat*innen nennt, die schon gefördert worden sind. Es geht stark um Quantität. Herr Weber versucht, Passung zwischen Schüler*in und Förderung herzustellen.

Herr Weber denkt nicht nur die Schüler*innen im Kollektiv, sondern auch die Lehrer*innen. Offenbar geht es ihm um die Allgemeinheit der Schüler*innen, die Förderung der Schüler*innen im Kollektiv. Er steht einzelnen Schüler*innen emotional weniger nah. Die Textsorte, die Herr Weber benutzt, ist die der Beschreibung, die der generalisierten Erzählung. Er berichtet hochverallgemeinernd über die Schüler*innenschaft (generalisierende Sichtweise, generalisierende Begriffsbildung, performative Textform). Zudem dokumentiert sich eine starke Identifikation mit der Schule, mit der Herr Weber verwurzelt scheint und die er verkörpert. Er konstruiert sich als Voranbringer seiner Schule und seiner Schüler*innen. Diese Orientierungen werden besonders durch den häufigen Gebrauch der Wörter *wir* und *unsere* deutlich. Obwohl Herr Weber in den Fragen durch die Interviewerin als Individuum adressiert wird, ant-

wortet er in der ersten Person Plural: *wir*. Herr Weber sieht sich als Teil der Schule, als Teil des Kollegiums und weniger als typischen Einzelkämpfer. In der Art und Weise, wie Herr Weber über das Kollegium spricht, dokumentiert sich seine Orientierung am Kollegium, an der Einzelschule und am Zusammenhalt innerhalb der Schule. Er sieht sich nicht als ein Einzelkämpfer, wenn es um Förderung der Schüler*innen geht. Dies könnte sich daraus erklären, dass Herr Weber als Abteilungsleiter der Oberstufe eine wichtige Funktion innerhalb der Organisation einnimmt.

Das *RuhrTalente*-Stipendium wird von anderen Stipendienprogrammen abgegrenzt, da es kein rein finanzielles Förderprogramm ist („nicht nur so ne rein finanzielle Geschichte"; negativer Gegenhorizont), sondern ideelle Werte (positiver Gegenhorizont) vermittelt. Damit verbunden sieht Herr Weber im Stipendienprogramm *RuhrTalente* den Mehrwert für die Schüler*innen, sich (über die eigene Milieuzugehörigkeit hinaus) ein Netzwerk aufbauen zu können.

Im Interview mit Herrn Weber dokumentieren sich zusammenfassend mehrere Kollektivperspektiven: Herr Weber blickt sowohl auf eine Schüler*innenschaft im Kollektiv (z. B. eine benachteiligte Schüler*innengruppe als Ganze, die Unterstützung benötigt und als homogene Gruppe markiert wird) sowie auf das Kollegium der Schule (inklusive sich selbst) als Kollektiv. Dies verweist auf eine Orientierung an der Schule als Institution und eine organisationale Verbundenheit. Damit einher geht auch, dass Herr Weber an der Präsentation/ Außendarstellung und, damit verbunden, der Aufwertung seiner Schule orientiert ist. Die einzelnen, knappen Schüler*innengeschichten, die er erzählt, können als eine Gesamtdarstellung der Förderaktivitäten der Schule betrachtet werden.

17.2 Sinngenetische Typenbildung

17.2.1 Ausarbeitung einer Basistypik und dazugehöriger Vergleichsdimensionen

„Leistung allein ist es ja nicht."
Tobias Herrmann im Interview über Auswahlkriterien für *RuhrTalente*

Wie in Kapitel 16.2 zur *Dokumentarischen Methode* beschrieben, werden im Zuge der Analyse fallübergreifende Gemeinsamkeiten in Form von geteilten Themen aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet. Diese sollen – in Form

einer Basistypik auch als Ausgangstypik bezeichnet – im Folgenden (mit ihren sieben Vergleichsdimensionen) erläutert werden, bevor im nächsten Teil auf den *Kontrast* dieser Gemeinsamkeit, also auf die unterschiedliche Rahmung dieser Gemeinsamkeit, eingegangen wird. Die Basistypik steht somit im Zentrum der Analyse und ist Ausgangspunkt für die nachfolgende Typenbildung. Sie soll deshalb zunächst (anhand von Beispielen aus den bereits vorgestellten Fallportraits) erläutert werden:

Allen Fällen gemeinsam ist, dass die empfohlenen Schüler*innen – zusammenfassend – als überdurchschnittlich anstrengungsbereit konstruiert werden (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Dieses begrifflich als Anstrengungsbereitschaft gefasste *Tertium Comparationis* setzt sich aus den folgenden vier Komponenten zusammen (siehe Abbildung 13):

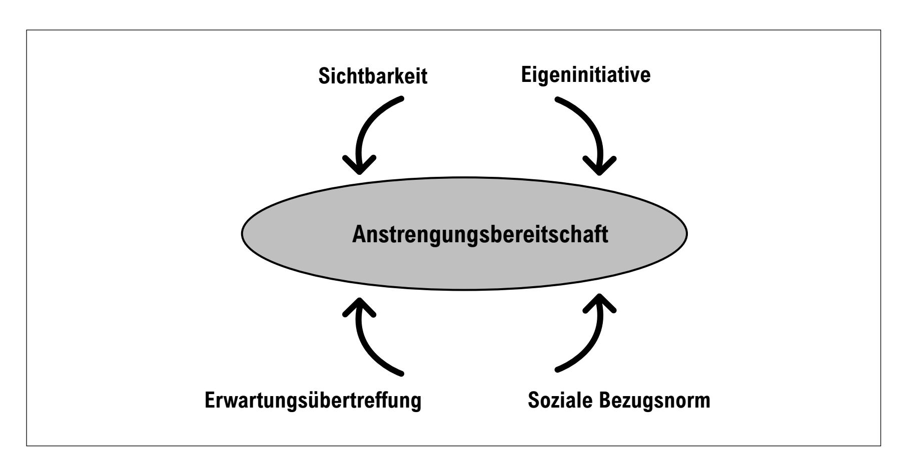


Abbildung 13: *Basistypik mit ihren vier Komponenten (eigene Darstellung)*

Sichtbarkeit/Performanz

Anstrengungsbereitschaft wird nicht als ein Potenzial, also als eine Bereitschaft, Anstrengung zu zeigen, verstanden, sondern als eine bereits sichtbare Eigenschaft (Performanz), die sich in der Vergangenheit bereits gezeigt hat. Dies wird in der Mehrheit der Lehrer*inneninterviews sogar explizit gesagt, wie z. B. in der Erzählung Frau Bieneks über den Schüler Goran:

> **B:** Und ähm Goran war immer n sehr guter, sehr ehrgeiziger Schüler //mhm// und also der hat das auch in der Klasse gezeigt. *(Monika Bienek über Schüler Goran)*

Eigeninitiative

Den empfohlenen Schüler*innen ist gemeinsam, dass sie, aus Lehrer*innenperspektive, eigeninitiativ auf sich aufmerksam machen. Dies äußert sich z. B. dadurch, dass Schüler*innen von sich aus Informationen (zu zukünftigen Bildungsmöglichkeiten/Bildungswegen) einfordern, wie z. B. in der Erzählung Amit Khans über die Schülerin Stefana, in der Erzählung Thomas Maurers über den Schüler Owen und in der Erzählung Ulrich Krügers über die Schülerin Jana deutlich wird:

> **B:** Kam hierhin und fiel mir vom ersten Tag an sehr positiv auf im Sinne von, dass sie von sich aus Informationen eingefordert hat. *(Herr Amit Khan über Schülerin Stefana Popa)*

> **B:** Sie war die Einzige- wir ham mal n Ausflug in die Stadtbibliothek gemacht, (.) das mach ich immer mit meinen internationalen Förderklassen. äh und sie war die Einzige, die sich sofort n Bibliotheksausweis hat ausstellen lassen. *(Herr Amit Khan über Schülerin Stefana Popa)*

> **B:** Der erste der den Finger gehoben hat ich bin dabei war er //mhm// und ab dem Fingerzeig mit mit Herzblut also der hat sich eingebracht. *(Herr Thomas Maurer über den Schüler Owen)*

> **B:** Als die Familie umzog von hier von Ruhrstadt-D nach Kleinstadt-V //mhm// hat sie die letzten zwei Jahre ist sie gependelt von Kleinstadt-V hierher //ja// Prost Mahlzeit //ja// es gibt nicht so viele Kollegen die das machen ne //@(.)@// ne geschweige denn so am Anfang da hatte die noch keinen Führerschein blah blah. *(Herr Ulrich Krüger über die Schülerin Jana)*

Die Schüler*innen müssen nicht erst aufgefordert werden, ihre Anstrengungsbereitschaft zu zeigen, sondern tun dies eigeninitiativ.

Soziale Bezugsnorm

Die Anstrengungsbereitschaft, die die Schüler*innen zeigen, erscheint den Lehrer*innen überdurchschnittlich hoch (verglichen mit derjenigen anderer Schüler*innen). Die Schüler*innen fallen positiv auf, da sie in den Augen der Lehrer*innen im Vergleich zum Rest der Schüler*innenschaft positiv hervorstechen; also im klasseninternen bzw. schulinternen Vergleich besonders auffallen und sich von ihren Mitschüler*innen abheben. Diese Perspektive nimmt beispielsweise die Interviewpartnerin Cara Bernhardt in Bezug auf unterrichtliche Inhalte ein: Der Schüler Cihan arbeitet Inhalte intensiver auf und nach als die übrigen Schüler*innen der Klasse:

> **B:** Und der Kurs der war auch schon völlig irritiert @und guckte dann schon immer, ja so Cihan was machst du denn da ne?@ da dacht ich auch so oh mein Gott was ist das für n Engagement ne? //ja// ist ja der Wahnsinn. //ja// ich meine wer setzt sich denn hin von den anderen //ja// zuhause wenn die jetzt auf haben die sollen eben den Faust lesen. und alle verzweifeln daran, //ja// und wer setzt sich denn schon hin und guckt dann wirklich mal ins Internet //mhm// und liest sich zu irgendeiner Szene ne Zusammenfassung durch damit man mal versteht was passiert denn da eigentlich? *(Cara Bernhardt über den Schüler Cihan)*

Ebenfalls vergleicht Frau Monika Bienek den Schüler Goran mit dem allgemeinen Schüler*innenklientel der Schule, um ein weiteres Beispiel anzuführen:

> **B:** Weil er da eben Leute kennenlernt, äh wir haben eben schon viele Schüler, wir haben sicher Talente aber natürlich auch viele viele Schüler, die eine, ja, Antilernhaltung haben. *(Monika Bienek über den Schüler Goran)*

Wertschätzung von Anstrengungsbereitschaft, im Vergleich zum Rest der Schüler*innen, findet demnach vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit anderen Schüler*innen statt.

Erwartungsübertreffung

Die empfohlenen Schüler*innen übertreffen durch ihre Anstrengungsbereitschaft die Anforderungen der Schule sowie die Erwartungen der interviewten Lehrer*innen, die diese nicht direkt einfordern. Dies expliziert besonders die Interviewpartnerin Cara Bernhardt:

> **B:** Der hat eigentlich immer wirklich viel viel viel viel mehr gemacht //mhm// als er brauchte. oder als ich jetzt gefordert hab oder so. und das ist schon aufgefallen, das hat er in anderen Fächern auch gemacht. *(Cara Bernhardt über den Schüler Cihan)*

Nachdem die Komponenten des Basistypik ausgeführt worden sind, wird im vorliegenden Forschungsvorhaben *Anstrengungsbereitschaft* zusammenfassend definiert als …

- „… etwas für die Lehrer*innen Sichtbares,
- … worauf die Schüler*innen eigeninitiativ aufmerksam gemacht haben,
- … wodurch sie sich (aus Lehrer*innenperspektive) als überdurchschnittlich (im Vergleich zu anderen der Lehrkraft bekannten Schüler*innen) erweisen,
- … und somit die allgemeinen Erwartungen der Lehrer*innen an die Schüler*innen übertreffen."

Orientierung an Anstrengungsbereitschaft als Basistypik

Dieses Engagement und diese Anstrengungsbereitschaft werden seitens der Lehrer*innen wertgeschätzt und anerkannt. Wertschätzung und Anerkennung von Anstrengungsbereitschaft ziehen sich durch alle Interviews, ist also allen Fällen gemeinsam.

Anstrengungsbereitschaft, die in allen Interviews den Schüler*innen zugeschrieben und von den Lehrer*innen als etwas Besonderes konstruiert wird und somit *förderungswürdig* erscheint, wird jedoch unterschiedlich gerahmt: Es findet ein unterschiedlicher Umgang bzw. eine unterschiedliche Ausdeutung der Anstrengungsbereitschaft statt (*Kontrast in der Gemeinsamkeit*). Wie sich diese Anstrengungsbereitschaft genau äußert, ist typspezifisch. Auf die unterschiedlichen Rahmungen wird in der nachfolgenden sinngenetischen Typenbildung eingegangen werden, die die Fragen beantwortet: Wie wird diese Anstrengungsbereitschaft nun von den Lehrer*innen gerahmt? Wie zeigt sich Anstrengungsbereitschaft bei den unterschiedlichen Typen?

Das *Tertium Comparationis* setzt sich aus den Vergleichsdimensionen zusammen, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird:

Vergleichsdimensionen

Es konnten sieben Vergleichsdimensionen im Zuge der komparativen Analyse aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden (siehe Tabelle 12). Dabei handelt es sich um thematische Passagen, die seitens der Interviewpartner*innen – unabhängig von der zugrunde gelegten Fragestellung oder der Leitfrage im Interview – immer wieder genannt worden. Sie basieren also auf den wesentlichen Themengebieten der Interviews sowie auf den Forschungsinteressen (Nohl, 2017, S. 46). Die Vergleichsdimensionen eignen sich besonders, um Kontraste zwischen den einzelnen Fällen herauszuarbeiten (z. B. Wäckerle, 2017), und können dementsprechend als *Stützen* für die Typenbildung hinzugezogen werden. Vergleichsebenen sind sozusagen Unteraspekte des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne.

Die Inhalte dieser herausgearbeiteten Vergleichsebenen sollen im Folgenden vorgestellt werden:

Vergleichsdimension 1: Biographisch relevante Orientierungen

Die Vergleichsdimension *Biographisch relevante Orientierungen* bezieht sich auf grundlegende Orientierungen, die als Gemeinsamkeiten aus den berufsbiographischen Erzählungen der zugeordneten Typen herausgearbeitet werden konnten. Woran sind die Interviewpersonen allgemein in Hinblick auf ihre eigene

(Berufs-)Biographie orientiert? Woran sind, beispielsweise, Entscheidungen, die sie fällen, orientiert?

Vergleichsdimension 2: Eigene Bildungsorientierungen

Die *eigenen Bildungsorientierungen*, die mithilfe dieser Vergleichsdimension herausgearbeitet werden konnten, stammen ebenfalls aus den Gemeinsamkeiten aus den berufsbiographischen Erzählungen der herausgearbeiteten Typen. Während die Vergleichsdimension 1 grundlegende Orientierungen herausarbeitet, fokussiert sich die Vergleichsdimension 2 speziell auf Orientierungen der Interviewpartner*innen in Hinblick auf *Bildung*. Welchen Stellenwert hat Bildung für die Interviewpersonen? Woran sind die Interviewpersonen in Bezug auf Bildung orientiert? Welche Erfahrungen haben sie – z. B. in Hinblick auf einen eigenen Bildungsaufstieg – gemacht?

Vergleichsdimension 3: Lehrer*innenrolle

Die Vergleichsdimension 3 arbeitet Orientierungen in Bezug auf das Verständnis der eigenen Lehrer*innenrolle der Interviewpartner*innen heraus. Diese ergeben sich teils aus den biographischen Erzählanteilen, teils aus den Erzählungen über die Schüler*innen. In welcher Rolle nehmen sich die Lehrer*innen wahr?

Vergleichsdimension 4: Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf schulische Leistungserbringung)

Mithilfe der Vergleichsdimension 4 lassen sich Orientierungen in Bezug auf die Konstruktion der Schüler*innen in Hinblick auf die schulische Leistungserbringung herausarbeiten. Wie wird Leistung (der Schüler*innen) konstruiert? Welchen Stellenwert hat Leistung für die Interviewpersonen?

Vergleichsdimension 5: Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens)

Mithilfe der Vergleichsdimension 5 lassen sich Orientierungen in Bezug auf die Wahrnehmung des Nutzens des Stipendienprogramms herausarbeiten. Wie wird das Stipendienprogramm gerahmt? Worin wird der Nutzen gesehen? Was soll es bewirken? Dient es als ein Add-on? Oder ist es essenziell? Werden Schüler*innen dementsprechend als *stipendienwürdig* oder *stipendienbedürftig* konstruiert?

Vergleichsdimension 6: Rahmung der Empfehlung

Mithilfe der Vergleichsdimension 6 lassen sich Orientierungen in Bezug auf die Rahmung der Empfehlung im weiteren Sinne herausarbeiten. Wie wird speziell die Empfehlung gerahmt? Worauf wird bei der Empfehlung fokussiert? Wie werden Passungsverhältnisse speziell zum *RuhrTalente*-Stipendium hergestellt?

Vergleichsdimension 7: Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

Mithilfe der Vergleichsdimension 7 lassen sich Orientierungen in Bezug auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung herausarbeiten. Wie wird diese Beziehung durch die Interviewpartner*innen konstruiert? Ich es beispielsweise stark reziprok oder eher eingeschränkt reziprok?

Tabelle 12: *Überblick über die angelegten Vergleichsdimensionen*

Vergleichsdimension 1	Biographisch relevante Orientierungen
Vergleichsdimension 2	Eigene Bildungsorientierungen
Vergleichsdimension 3	Lehrer*innenrolle
Vergleichsdimension 4	Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf schulische Leistungserbringung)
Vergleichsdimension 5	Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens)
Vergleichsdimension 6	Rahmung der Empfehlung
Vergleichsdimension 7	Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

In diesen Vergleichsdimensionen spalten sich die folgenden drei Idealtypen *Verwertbarkeit* (Typ 1), *Herzblut* (Typ 2) und *Bedürftigkeit* (Typ 3) auf. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln eingehender thematisiert.

17.2.2 Typenübersicht

Es konnten drei Typen rekonstruiert werden, bei denen es sich um Idealtypen handelt. Zwei der achtzehn Fälle sind nicht in die Typenbildung eingegangen. Tabelle 13 dient als Übersicht über diese Typen.

Tabelle 13: *Übersicht über die sinngenetischen Typen*

Tertium Comparationis: (überdurchschnittlich hohe) **Anstrengungs-bereitschaft** (der empfohlenen Schüler*innen)	**Leistung** **TYPUS I:** *Verwertbarkeit*	**Engagement** **TYPUS II:** *Herzblut*	**Herkunft** **TYPUS III:** *Bedürftigkeit*
Vergleichsdimension 1: *Biographisch relevante Orientierungen*	**Das Ziel ist das Ziel** (um es zu erreichen, sind Opfer nötig) **Sicherheit** (als finanzielle Absicherung, „Spaß“ steht an zweiter Stelle (ist Luxus)) **Zukunftsorientierung** pragmatische Entscheidungsfällung	**Der Weg ist das Ziel** (wichtiger als das Ziel ist der Weg dorthin; kann auch auf Umwegen erreicht werden) **Sicherheit** (als Einbindung in soziale Beziehungen) **Orientierung an sozialen Beziehungen**	**Der Weg muss geebnet werden** (um ihn überhaupt gehen zu können) **Sicherheit** (als emotionale Stabilität) **Orientierung an Vertrauen, Vertrauensaufbau, Verständnis**
Vergleichsdimension 2: *Eigene Bildungsorientierung*	**Leistungsorientierung, Orientierung am erfolgreichen, schnellen und unverzüglichen Abschließen von Prozessen** **Aufstiegs- und Erfolgsorientierung**	interessengeleitet; *alles kann, nichts muss*	empfundenes Ungerechtigkeitserlebnis im Bildungssystem? Bildung ist selbst erarbeitet/hart erkämpft, langer Weg; teils Glück und Zufälle verantwortlich für Erfolg; glückliche Zufälle

Tertium Comparationis: (überdurchschnittlich hohe) **Anstrengungs-bereitschaft** (der empfohlenen Schüler*innen)	**Leistung** **TYPUS I:** *Verwertbarkeit*	**Engagement** **TYPUS II:** *Herzblut*	**Herkunft** **TYPUS III:** *Bedürftigkeit*
Vergleichsdimension 3: *Lehrer*innenrolle*	**Mentor / Vorbild / Lotse** wenig vermittlungsbezogener Habitus, kein pädagogischer Jargon, kein pädagogisches Selbstbild, eher Distanz dazu, ratgebende, richtungsweisende Vorbildfunktion, Lehrer*in ist kein Traumberuf schlechthin, aber beste Alternative, Beruf als Mittel zum Zweck, kein Lebensmittelpunkt, keine Berufung	**Helfer*in / Pädagog*in / Lehrer*in aus Leidenschaft, Überzeugung** zugewandt, beziehungsorientiert	**Problemlöserin / Retterin** Lehrer*innensein als „genetische Disposition“
Vergleichsdimension 4: *Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf schulische Leistungserbringung)*	**Zukünftige Verwertbarkeit** schulischer Leistungen **‚Mittel zum Zweck‘** für einen geplanten Bildungsaufstieg	Breit angelegte **Interessenverfolgung** – unabhängig vom Erreichen formaler Abschlüsse; kein Konsum von Bildung, sondern Bildung und Engagement als **‚Selbstzweck‘**	gute bis sehr gute Leistungen, aber weitere positive Entwicklung noch möglich; krisenhafte Phasen als Normalität, empathischer Blick auf die Schüler*innen
Vergleichsdimension 5: *Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens)*	*stipendien**würdig*** ‚Add-on’ **Orientierung am Nutzen für das Individuum/individueller Mehrwert**	*stipendien**würdig*** ‚Add-on’ (gesellschaftlicher Mehrwert durch Stipendienprogramme, u. a. in Hinblick auf Gemeinwohl der eigenen Institution	*stipendien**würdig*** **essenziell**, Prävention (Mängel beheben, Leerstellen bedienen, ‚Mittel zum Zweck‘, soll strukturelle Bildungsbenachteiligung ausgleichen, Teilhabe ermöglichen, Gutes tun, schnell helfen)

Tertium Comparationis: (überdurchschnittlich hohe) **Anstrengungs-bereitschaft** (der empfohlenen Schüler*innen)	**Leistung** **TYPUS I:** *Verwertbarkeit*	**Engagement** **TYPUS II:** *Herzblut*	**Herkunft** **TYPUS III:** *Bedürftigkeit*
Vergleichsdimension 6: *Rahmung der Empfehlung*	Fokus auf Arbeitsweisen und Verhalten der Schüler*innen	Fokus auf Arbeitsweisen und Verhalten der Schüler*innen	Fokus auf sozialer Herkunft und Verhalten der Schüler*innen soziale Ungerechtigkeit wird thematisiert (Passung zum Programm wird nicht unbedingt hergestellt)
Vergleichsdimension 7: *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung*	stark reziprok	reziprok	eingeschränkt reziprok
Fälle	*Bultan, Khan, Krüger, Dr. Lange*	*Brüggemann, Maurer, Schulze, Schneider, Thiel, Weber*	*Bernhardt, Bienek, Elyounoussi, Krohn, Meier, Müller*

17.2.3 Typus I: Verwertbarkeit

Wie die tabellarische Typenübersicht zeigt, konnten drei Lehrer*innentypen rekonstruiert werden. Diese sollen in den Kapiteln 17.2.3. bis 17.2.5 vorgestellt werden. Die Darstellung orientiert sich an der tabellarischen Typenübersicht und den darin aufgeführten und bereits erläuterten Vergleichsdimensionen. Die Typendarstellung wird mit dem Idealtyp *Verwertbarkeit* begonnen.

In Bezug auf die Vergleichsdimensionen 1 und 2 ist dem Typ *Verwertbarkeit* das Motto *Das Ziel ist das Ziel* vorangestellt worden. Das Ziel ist dabei für diesen Idealtypus das Vollbringen von Leistung – speziell in Form von formalen Qualifikationen und Bildungsabschlüssen. Um dieses übergeordnete, höhere Ziel (und möglicherweise einen damit verbundenen Status) zu erreichen, ist es unerlässlich, auf dem Weg hin zum Ziel auch Erschwernisse in Kauf zu nehmen. Dies geschieht z. B. in Form von Mehrarbeit, Anpassungs- und Integrationsleistungen und/oder anderen Anstrengungen. Das Erreichen von (messbarer) Leistung ermöglicht diesem Typ finanzielle Absicherung – dementsprechend ist der Typ *Verwertbarkeit* an einer sicheren Zukunftsperspektive orientiert. „Spaß" zu haben, auch an der eigenen beruflichen Tätigkeit, steht für den Typ *Verwertbarkeit* an zweiter, untergeordneter Stelle. In seiner Entscheidungsfällung ist der Typ *Verwertbarkeit* an Pragmatismus orientiert. Die Leistungsorientierung, die bei diesem Typ vorherrschend ist, geht einher mit einer Orientierung an einem Bestreben, Prozesse erfolgreich, schnell und unverzüglich abzuschließen. Der Typ *Verwertbarkeit* ist an erfolgreichen Aufstiegsprozessen orientiert, die langfristig sichere Perspektiven bieten. Somit liegt beim Typ *Verwertbarkeit* eine starke Zukunftsorientierung vor.

In Bezug auf die Vergleichsdimension 3 ist für den Typ *Verwertbarkeit* eine Lehrerrolle[51] herausgearbeitet worden, die im weitesten Sinne der eines Mentors, Vorbildes oder Lotsen entspricht, also eine ratgebende, wegweisende und richtungsweisende (Vorbild-)Funktion beinhaltet. Der Typ *Verwertbarkeit* sieht sich dabei nicht in der Rolle eines Pädagogen, sondern stellt eher eine gewisse Distanz zum Pädagogischen her, denn Lehrer*in ist für diesen Typ nicht unbedingt erster Berufswunsch oder Traumberuf schlechthin, sondern vielmehr die beste berufliche Alternative, die sich geboten hat. Der Lehrer*innenberuf ist für diesen Typ weder Lebensmittelpunkt noch Berufung, eher Mittel zum Zweck. Dementsprechend werden auch zwei Seiteneinsteiger diesem Typus zugeordnet.

---

51 Hier und im weiteren Verlauf des Kapitels wird nicht gegendert, da diesem Typus ausschließlich Lehrer angehören.

In Bezug auf die Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf ihre schulische Leistungserbringung) – Vergleichsdimension 4 – ist dieser Lehrertyp allgemein an den Leistungen der Schüler*innen, von denen er erzählt, orientiert. Besonders dokumentiert sich, dass die Schüler*innen *an der Verwertbarkeit von schulischen Leistungen orientiert* konstruiert werden. Die Leistungen der Schüler*innen drücken sich in Form formaler Bildungsabschlüsse aus und sind größtenteils auf einer fachlichen Ebene angesiedelt. Die schulischen Leistungen, die sich in Form formaler Qualifikationen und Abschlüsse äußern, sind für den Typ *Verwertbarkeit* notwendige Mittel für ein übergeordnetes Ziel, beispielweise für einen erfolgreichen, zielgerichteten Bildungsaufstieg. Bildung und Leistung erscheinen als ein *Mittel zum Zweck* und werden durch Integrations- und Anpassungsleistungen erbracht. Dies dokumentiert sich beispielsweise in der Erzählung Amit Khans über die Schülerin Stefana Popa:

> Kam hierhin und fiel mir vom ersten Tag an sehr positiv auf im Sinne von, dass sie von sich aus Informationen eingefordert hat. //mhm// ähm (.) sehr (.) ähm zielgerichtet, die deutsche Sprache gelernt hat //mhm// und auch sehr wissbegierig war. als Beispiel, sie war die Einzige- wir ham mal n Ausflug in die Stadtbibliothek gemacht, (.) das mach ich immer mit meinen internationalen Förderklassen. äh und sie war die Einzige, die sich sofort n Bibliotheksausweis hat ausstellen lassen. //mhm// s:ie-ihr war sofort klar, ich kann jetzt- diese Internationale Förderklasse ist da und äh da sind auch alle nett zu mir, aber um weiter zu kommen muss ich schnell die deutsche Sprache lernen //mhm// um entsprechend auch diese formalen Schulabschlüsse zu erwerben //mhm// um da einfach im System weiterzukommen. //mhm// also hat sie alles dran gesetzt schnell Deutsch zu lernen. die fiel mir sehr sehr früh, sehr positiv auf.
> *(Herr Amit Khan über Schülerin Stefana Popa)*

In Bezug auf die Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens) – Vergleichsdimension 5 – konstruiert der Typ Verwertbarkeit Schüler*innen als stipendien*würdig*, die, aus Perspektive des Typs, Angebote der Förderung und weiterführende Programme, die ihnen unter Umständen langfristig einen Bildungsaufstieg ermöglichen können, so auch das Stipendienprogramm *RuhrTalente*, bestmöglich nutzen (Orientierung am Nutzen für das Individuum). Auch ohne das Stipendium wären sie – in der Wahrnehmung des Typs *Verwertbarkeit* – erfolgreich. Die Schüler*innen werden als stark, selbstbewusst, eigenständig und erfolgreich wahrgenommen; sie bringen (neben guten bis sehr guten Leistungen) zahlreiche Persönlichkeitseigenschaften mit, die sie in den Augen der Lehrer*innen *stipendienwürdig* erscheinen lassen. Die Unterstützung durch das Stipendienprogramm erleichtert

den Weg, ist ein Add-on. Damit einher geht die Rahmung der Empfehlung – Vergleichsdimension 6 – hier fokussiert der Typ *Verwertbarkeit* auf Arbeitsweise und Verhalten der Schüler*innen.

Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung – Vergleichsdimension 7 – wird als auf gegenseitiger Anerkennung (Bewunderung) beruhend konstruiert. Die Schüler*innen unterstützen die Lehrkraft aktiv im Schulalltag. Sie tragen zu einer stark reziproken Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in bei.

Für diesen Lehrertyp sind dementsprechend diejenigen Schüler*innen *stipendienwürdig*, die sich in ihrer Wahrnehmung frühzeitig Gedanken um ihre (berufliche) Zukunft, Absicherung und einen möglichen Bildungsaufstieg machen. Sie erscheinen den Lehrern lösungsorientiert, zielstrebig, schulaffin, mutig, anpassungsbereit und -fähig, integrationswillig und leistungsorientiert und sind in den Augen der Lehrer*innen am erfolgreichen Abschließen von Prozessen orientiert. Auf ihrem Weg durch das Bildungs- und Schulsystem gehen sie sehr strategisch vor. Sie gehen – trotz etwaiger Hindernisse (z. B. einer wenig privilegierten Herkunft) – ‚ihren Weg' und bewegen sich dabei durchaus aus ihrem gewohnten Sozialraum heraus, zeigen also die Bereitschaft, ihr soziales Herkunftsmilieu zu verlassen.

> **B:** Und, wenn man bedenkt, dass sie auch noch von zuhause eben (.) wenig unterstützt wurde im Sinne von (.) es gab kein positives Feedback für all ihre Ideen und Wünsche und Ziele //mhm mhm mhm mhm// ähm ist das natürlich (.) seh' ich, dass sie fast son idealtypisches Beispiel ist, was Talentscouting und RuhrTalente in einem auslösen können. **Sie hätte** auch vermutlich so ihren Weg gemacht, da bin ich mir //ja// ziemlich sicher aber es erleichtert vieles sehr. und von zuhause hat sie nun mal nicht die finanzielle oder auch die ideelle Unterstützung. //mhm// ihr Vater ist berufstätig, ihre Mutter ist mit k- den kleinen Kindern beschäftigt. also von zuhause kriegt sie wenig positives Feedback, wenn überhaupt. *(Amit Khan über Schülerin Stefana Popa)*

Stipendienwürdige Schüler*innen zeigen sich in der Wahrnehmung dieses Lehrertyps aktiv und selbstständig, erscheinen präsent, machen sich (mithilfe ihrer Persönlichkeitsmerkmale) sichtbar und nutzen (schulische) Angebote bestmöglich; sie bringen in den Augen der Lehrer*innen schon von vorneherein eine *Stipendienwürdigkeit* mit und empfehlen sich folglich fast ‚selbstständig' für das Programm.

17.2.4 Typus II: Herzblut

Der Lehrer*innentyp[52], der im vorliegenden Kapitel vorgestellt wird, ist mit *Herzblut* betitelt worden und rückt von der rein schulischen Leistungsorientierung, wie sie beim Typ *Verwertbarkeit* vorgefunden wird, ab. Dieser Lehrer*innentyp könnte aufgrund seiner Position zwischen den (extremen) Typen *Verwertbarkeit* und *Herzblut* ebenfalls als eine Art *Bindetyp/Mitteltyp* bezeichnet werden.

In Bezug auf die Vergleichsdimensionen 1 und 2 ist dem Typ *Herzblut*, äquivalent zum Motto des Typs *Verwertbarkeit (Das Ziel ist das Ziel),* das Motto *Der Weg ist das Ziel* vorangestellt worden. Dementsprechend hat für den Typ *Herzblut* der Weg hin zum Ziel einen ebenso hohen Stellenwert oder sogar einen größeren Stellenwert als das Ziel selbst. Das Ziel, in der berufsbiographischen Erzählung der Eintritt in den Lehrer*innenberuf, kann auch auf Umwegen erreicht werden. Biographien haben nicht den Anspruch, geradlinig zu verlaufen, sondern können durch Abwege oder „Umwege" – dieses Wort fällt oft in den Interviews, die diesem Typus zugeordnet werden können – gekennzeichnet sein, die u. a. einen Prozess der Selbstfindung ermöglichen oder anstoßen, eigenen Interessen und Leidenschaften nachzugehen, die unter Umständen auch einem höheren gesellschaftlichen Ziel dienen können. Biographisch relevante Orientierungen, die aus den Interviews, die dem Typ *Herzblut* zugeordnet werden, herausgearbeitet werden konnten, sind dementsprechend die Orientierung am Weg (zum Ziel) sowie die Orientierung an Sozialem, sozialer Tätigkeit, sozialen und persönlichen Beziehungen, denen das Erreichen des Ziels untergeordnet ist.

In Bezug auf eigene Bildungsaspirationen ist der Typ *Herzblut* interessenorientiert und lässt sich in seiner eigenen Berufs- und Bildungsbiographie von (leidenschaftlichen) Interessen – unabhängig von damit verbundenen formalen Bildungsabschlüssen, nach dem Motto *alles kann, nichts muss* – leiten.

In Bezug auf die Vergleichsdimension 3 ist für den Typ *Herzblut* eine Lehrer*innenrolle herausgearbeitet worden, die im weitesten Sinne der des Helfers/der Helferin, des Pädagogen/der Pädagogin und/oder des Lehrers/der Lehrerin aus Leidenschaft und Überzeugung entspricht. Der Typ *Herzblut* übt den Lehrer*innenberuf aus Überzeugung mit Leidenschaft aus und agiert zugewandt und beziehungsorientiert.

52 Hier und im weiteren Verlauf des Kapitels wird gegendert, da diesem Typus sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer angehören.

In Bezug auf die Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf ihre schulische Leistungserbringung) – Vergleichsdimension 4 – ist dieser Lehrer*innentyp allgemein an den (oft sehr breit angelegten) Interessen der Schüler*innen, von denen er erzählt, orientiert. Die Biographien der Schüler*innen werden dabei größtenteils als nicht geradlinig und zielgerichtet konstruiert und das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse steht nicht im Vordergrund. Interessen können sowohl auf einer fachlichen Ebene als auch auf einer außerfachlichen, sozialen Ebene angesiedelt sein. Die (schulischen) Leistungen, die sich in Form eines tiefgehenden inhaltlichen Interesses oder sozialen Engagements äußern, sind für den Typ *Herzblut* keine notwendigen Mittel für ein übergeordnetes Ziel, sondern dienen dem *Selbstzweck*. Der Typ *Herzblut* ist nicht am reinen „Konsum" von Bildung orientiert. Schule als Dienstleistungsinstitution stellt einen negativen Gegenhorizont dieses Typs dar. Rein schulische Leistungen erscheinen diesem Typ zwar zweitrangig, werden aber als eine Voraussetzung für *Stipendienwürdigkeit* gesehen. Dementsprechend ist dieser Lehrer*innentyp stark an Interessenverfolgung (unabhängig vom Erreichen formaler Abschlüsse) orientiert.

Die Schüler*innen ‚schwimmen' dabei durchaus ‚gegen den Strom' und tun nicht unbedingt das, was Schule von ihnen erwartet (widersprechen ihren Lehrer*innen, sind durchaus unangepasst, haben eigene Meinungen, aber auf intellektuell hohem, schulkonformem Niveau).

In Bezug auf die Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens) – Vergleichsdimension 5 – konstruiert der Typ *Herzblut* Schüler*innen als stipendien*würdig*, die, aus Perspektive des Typs, ihr ‚Tun' (schulische/fachliche Inhalte, schulisches Engagement, außerschulisches und gesellschaftliches Engagement) mit großem (inhaltlichem) Interesse, Leidenschaftlichkeit (‚Herzblut'), Spaß und sozialer Verantwortung ausüben. Auch ohne das Stipendium wären sie – in der Wahrnehmung des Typs *Herzblut* – erfolgreich. Die Schüler*innen werden als stark, selbstbewusst, eigenständig und erfolgreich wahrgenommen; sie bringen (neben guten bis sehr guten Leistungen) zahlreiche Persönlichkeitseigenschaften mit, die sie in den Augen der Lehrer*innen *stipendienwürdig* erscheinen lassen. Die Unterstützung durch das Stipendienprogramm erleichtert den Weg durch das Bildungssystem, ist ein Add-on und hat aus der Perspektive des Typs *Herzblut* neben dem Nutzen für das Individuum vor allem einen gesellschaftlichen und strukturellen Mehrwert, vor allem in Hinblick auf das Gemeinwohl der eigenen Institution. Dieser Typ ist an Schule als einer gemeinschaftlichen Institution und am Gemeinwohl und Benefit (dieser Institution) orientiert. Das Stipendium hat in den Augen

der Lehrer*innen u. a. eine gesellschaftliche Funktion, Lehrer*innen erleben die Stipendiat*innen als Vorbilder für Mitschüler*innen und Repräsentator*innen der Schule (struktureller Mehrwert). Folgende zwei Passagen aus dem Interview mit Herrn Maurer verdeutlichen dies:

> **B:** Und ich hab ihn dann in der Einführungsphase im Sportunterricht gehabt und wir organisieren hier immer für alle Schüler son Sponsorenlauf und Sportfest //mhm// der wird dann halt von den Oberstufenschülern ähm organisiert und das ist schon n erheblicher Aufwand da //ja mhm// sind wir wirklich davon abhängig dass die Schülerinnen und Schüler das verantwortungsvoll machen und der erste der den Finger gehoben hat ich bin dabei war er //mhm// und ab dem Fingerzeig mit mit Herzblut also der hat sich eingebracht und ähm ja so sind wir immer mehr so in Kontakt geraten haben gesprochen ich hab son Einblick gekommen unter welchen Bedingungen der hier halt äh seine Schule auch schafft //mhm// jeden Tag (.) joa und dann hat der echt hier seinen Weg gemacht ne. *(Herr Thomas Maurer über den Schüler Owen)*

> **B:** Der Owen hat ähm weiß ich noch ganz genau im Café- C das istn istn Café hier in Stadtteil-Ruhrstadt-A wo ähm sozial benachteiligte Kinder in in Hausaufgabenbetreuung gehen //mhm mhm mhm// so und da bringt der sich ein da legt der sein Herzblut rein das ist für mich ne andere Begabung als jemand der jetzt ne unglaublich hohe Mathebegabung hat //mhm// sondern der hat aufgrund seines seiner eigenen Lebenserfahrung und dessen was was er an Unterstützung bekommt gibt der das an andere jetzt weiter //mhm// und das ich weiß nicht wie man das betiteln soll aber das ist für mich auch (.) ne Begabung die ähm //mhm// (.) weiß ich nicht wie man @die nennen@ soll ne. *(Thomas Maurer über den Schüler Owen)*

Damit einher geht die Rahmung der Empfehlung – Vergleichsdimension 6 – hier fokussiert der Typ *Herzblut,* wie auch der Typ *Verwertbarkeit,* auf Arbeitsweise und Verhalten der Schüler*innen.

Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung – Vergleichsdimension 7 – wird als auf gegenseitiger Anerkennung (Bewunderung) beruhend konstruiert. Die Schüler*innen unterstützen die Lehrkraft aktiv im Schulalltag. Sie tragen zu einer reziproken Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Wie beim Typ *Verwertbarkeit* werden die Schüler*innen als aktiv, selbstständig und sehr präsent im Schulalltag erlebt. Sie bringen sich unmittelbar im Schulalltag ein. Besonders durch das Engagement der Schüler*innen findet ein Kontaktaufbau und Austausch mit diesem Lehrer*innentyp statt; damit (herausfordernde) Lebenskontexte gesehen werden, müssen sich die Schüler*innen selbst über das Maß hinaus sichtbar machen. Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung be-

ruht daher auch hier auf Wechselseitigkeit. Die Lehrer*innen entwickeln große Anerkennung für die Schüler*innen.

17.2.5 Typus III: Bedürftigkeit

Der Lehrerinnentyp[53], der im vorliegenden Kapitel vorgestellt wird, ist mit *Bedürftigkeit* betitelt worden und unterscheidet sich grundlegend von den anderen beiden Typen, da *Stipendienwürdigkeit* hier vor allem vor dem Hintergrund der (weniger privilegierten) sozioökonomischen Verhältnisse, aus denen die Schüler*innen stammen, gerahmt wird und sich dieser Typus dementsprechend stark an den (herkunftsbedingten) Bedarfen der Schüler*innen orientiert.

In Bezug auf die Vergleichsdimensionen 1 und 2 ist dem Typ *Bedürftigkeit*, äquivalent zu den Mottos der Typen *Verwertbarkeit (Das Ziel ist das Ziel)* und *Herzblut* (*Der Weg ist das Ziel)* das Motto *Der Weg muss geebnet werden, um ihn überhaupt gehen zu können* vorangestellt worden. Es stehen also weder das Ziel noch der Weg an sich im Fokus, sondern es geht darum, sich überhaupt die Chance zu sichern, einen (Bildungs-)Weg (erfolgreich) beschreiten zu können.

Biographisch relevante Orientierungen, die aus den Interviews herausgearbeitet und dem Typ *Bedürftigkeit* zugeordnet werden konnten, sind eine Orientierung an Vertrauensaufbau zu Bezugspersonen und damit einhergehend die Orientierung an persönlichen Beziehungen und an (emotionaler) Stabilität, die für das Beschreiten eines Weges hergestellt werden muss. Das Erreichen des Ziels ist dabei der Möglichkeit, einen Weg überhaupt beschreiten zu können, untergeordnet.

In Bezug auf eigene Bildungsaspirationen ist der Typ *Bedürftigkeit* vor allem an Gerechtigkeit orientiert und bringt empfundene Ungerechtigkeitserlebnisse aus der eigenen Bildungsbiographie mit. Bildung und das damit verbundene Lehrerinsein werden als hart erkämpfter, langer Weg empfunden und teilweise glücklichen Zufällen zugeschrieben. Beispielhaft soll ein Ausschnitt aus dem Interview mit Christa Meier angeführt werden:

> **B:** H:abe äh selber eine joa, ich sag mal interessante Schullaufbahn hinter mir. ich ähm musste nach der vierten Klasse die die Hauptschule besuchen also // mhm// es war ganz schwierig; und äh dann hab ich selber immer sehr dran knacken gehabt ne dass ich dann ähm nicht zur Realschule konnte, hab dann aber auch mein=meine mittlere Reife mit Qualifikation gemacht. und hab

53 Hier und im weiteren Verlauf des Kapitels wird nicht gegendert, da diesem Typus ausschließlich Lehrerinnen angehören.

ä:hm mich dann entschieden die Erzieherausbildung (.) //mhm// zu absolvieren. früher brauchte man da noch nicht äh das Abitur; oder ne Berufsausbildung dafür sondern dann gabs so einen=einen vorbereitungs(?) oder auch die FOS-Klasse elf die man absolvieren konnte, hab dann meine Erzieherausbildung gemacht. und hab dann zwei Jahre noch in dem Beruf war ich tätig. und bin dann durch Zufall auf den Bildungsgang äh oder auf den Studiengang äh berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik gestoßen in Ruhrstadt-A der angeboten wird und hab gesagt das ist eigentlich das (.) was du gerne mal machen möchtest. //mhm// und habe mich dann entschlossen am Kolleg-A in Ruhrstadt-A mein Abitur nachzuholen //mhm// über den zweiten Bildungsweg. //mhm// das hab ich dann auch gemacht über drei Jahre und hab dann ähm (.) berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik mit dem Fach Deutsch //mhm// studiert. und hab nebenbei dann auch noch gearbeitet und hab mir das dann so sag ich mal selber so erkämpft. //mhm// in meinem Leben. #00:01:45-3#
(Christa Meiers berufsbiographische Erzählung)

In Bezug auf die Vergleichsdimension 3 ist für den Typ *Bedürftigkeit* eine Lehrer*innenrolle herausgearbeitet worden, die im weitesten Sinne der des *Problemlösers* bzw. der *Problemlöserin* und/oder des *Retters* bzw. der *Retterin* der Schüler*innen entspricht. Lehrerinsein wird größtenteils als eine *genetische Disposition* verstanden, die, wenn teils auch erst spät entdeckt, immer schon in der Person vorhanden war. Beispielhaft soll eine Passage aus dem Interview mit Frau Bernhardt angeführt werden:

B: Ich spiel ja eben auch Klavier wie ich vorhin schon gesagt hab //ja// und ich hab auch Klavierunterricht gegeben. //mhm// so nebenher wie andere Nachhilfe geben. //mhm// und dann hab ich mir zum Teil eben auch aufgeschrieben was ich in der Stunde jeweils gemacht hab, bei dem Schüler damit ich das immer noch noch so n bisschen nachverfolgen konnte. ja. und dieses Heft hab ich dann mitgenommen. ne hatt ich in so ein DDR-Heft geschrieben. //ja ja// und äh ich weiß nicht da war ich vielleicht achtzehn oder so als ich das @geschrieben hab ne?@ //ja// und ähm ja dann hab ich das halt rumgegeben, und die Schüler (.) <<verstellte Stimme> sie schreiben ja immer noch so. ich sag dat stimmt überhaupt nicht. @(.)@ Und <<verstellte Stimme> waren sie schon immer eine Lehrerin? @(.)@ und den Satz, den fand ich irgendwie total, (.) //mhm// weiß nicht der der ging mir so rein ne? //mhm// <<verstellte Stimme> waren sie schon immer eine Lehrerin?> dann dacht ich so ja vom Prinzip her haben die eigentlich irgendwie recht, weil tatsächlich ich hab äh ich hab Klavierunterricht gegeben lange Zeit. //mhm// ich hab Schwimmunterricht gegeben, ich war früher auch beim DLRG und irgendwann ähm ja kams dann dazu, dass ich auch irgendwie kleinen Kindern das Schwimmen beigebracht hab //mhm// und dann sind mir noch so viele andere Situationen eingefallen

> wo ich mir gedacht hab ja eigentlich ne, //mhm// äh versuchst du immer irgendjemandem was beizubringen oder dem Informationen zu übermitteln weil du findest dass das wichtig ist dass der das weiß //mhm// oder dass der das kann. ganz verrückt. aber das war mir jetzt so (.) damals auch nicht so bewusst. *(Cara Bernhardts berufsbiographische Erzählung)*

Auch im Interview mit Frau Müller findet sich eine ähnliche Passage:

> **B:** Das wollt ich schon immer machen. also meine Mutter hat mir irgendwann nachm Referendariat tatsächlich gesagt-hat mir n Zettel in die Hand gedrückt da stand drauf was möchtest du später werden; Lehrerin und das war seit der Grundschule mein Traumberuf. und ich hab dann mit 13, 14 schon angefangen Kindertraining zu geben, also //mhm// ich hab Leistungssport Judo gemacht und hatte dann ja irgendwie selbst sehr viel Spaß daran mein Wissen auch weiterzugeben und (.) ja hab dann gemerkt du kannst super gut mit Kindern umgehen, arbeiten, denen was beibringen, du kannst sehr gut erklären; und das hat sich dann so (.) vertieft und (.) dann wars nur noch ne Frage der Fächerwahl und @so bin ich dann hier gelandet@. *(Christina Müllers berufsbiographische Erzählung)*

In Bezug auf die Konstruktion der Schüler*innen (in Hinblick auf ihre schulische Leistungserbringung) – Vergleichsdimension 4 – ist dieser Lehrerinnentyp allgemein an den Potenzialen, die im Schüler/in der Schülerin gesehen werden, orientiert. Die bereits erbrachten Leistungen der Schüler*innen werden kaum thematisiert. Die Schüler*innen erbringen zwar bereits gute bis sehr gute Leistungen, dies wird angedeutet, eine (weitere) positive Entwicklung wird aber für möglich gehalten. Dabei werden krisenhafte Phasen in der Biographie der Schüler*innen als normal betrachtet; sie haben keinen (negativen) Einfluss auf das Bild des Schülers/der Schülerin. Krisen, z. B. verursacht durch Schwierigkeiten in der Familie, in denen *stipendienwürdige* Eigenschaften nicht ersichtlich sind, werden als Normalität angesehen.

In Bezug auf die Rahmung des Stipendienprogramms (in Hinblick auf die Wahrnehmung des Nutzens) – Vergleichsdimension 5 – konstruiert der Typ *Bedürftigkeit* Schüler*innen nicht als stipendien*würdig*, sondern als stipendien*bedürftig*. *Stipendienbedürftig* sind dabei Schüler*innen, denen aufgrund herkunftsbedingter und/oder zum Teil auch gesundheitlicher Bedarfe Teilhabe ermöglicht werden soll. Das Stipendium soll (fehlende) Unterstützung in Form von finanzieller Unterstützung und/oder emotionalem Rückhalt geben, um so strukturelle Bildungsbenachteiligung auszugleichen, Teilhabe zu ermöglichen und damit Mängel zu beheben bzw. Leerstellen zu bedienen, die die Schule nicht (mehr) füllen kann, kann demnach auch als ein notwendiges ‚Mittel zum

Zweck‘ gedeutet werden. Es erscheint teilweise wie eine Art der Prävention. Das Stipendienprogramm wird damit als ein Instrument konstruiert, das Bildungsbenachteiligung ausgleichen kann und muss und erscheint dem Typus somit als essenziell für die empfohlenen Schüler*innen. Ohne Aufnahme in das Stipendium hätten die Schüler*innen aus Sicht des Typus *Bedürftigkeit* wenig Chance darauf, einen Bildungsweg (erfolgreich) beschreiten zu können. Sie werden aus Perspektive der Lehrerinnen als (hilfs-)bedürftig und damit als *stipendienbedürftig* wahrgenommen. Folgende Passage aus dem Interview mit Christa Meier verdeutlicht dies:

> **B:** Die beiden die angenommen wurden im Laufe der Bahn (unv.) das sind alles Einserkandidaten. //mhm// ist das=sind RuhrTalente nur an den Superschülern interessiert, die ich nach außen gut verkaufen kann? aber was ist mit den Mittleren? //mhm// die dann gerade die Unterstützung brauchen. //mhm// ne weil das wäre für mich ein klassischer Fall gewesen, der da hin gehört; der nämlich dann da Unterstützung braucht. *(Christa Müller über einen von ihr empfohlenen Schüler)*

In Bezug auf die Vergleichsdimension 6 – die Rahmung der Empfehlung – wird weniger die Arbeitsweise der Schüler*innen fokussiert, sondern vielmehr die soziale Herkunft und die damit verbundenen Bedarfe der Schüler*innen. Das Thema soziale Ungerechtigkeit steht im Mittelpunkt der Empfehlung.

Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung Vergleichsdimension 7 – wird als eingeschränkt reziprok konstruiert. Eine begrenzte Wechselseitigkeit wird durch Dankbarkeit der Schüler*innen (und teilweise ihrer Familien) gegenüber den Lehrerinnen erzeugt. Dies ist im Interview mit Christina Müller beispielhaft:

> └die ham sich sehr bedankt. die sind wirklich also mehr als dankbar damit haben sie auch nie gerechnet und freuen sich halt jetzt schon über die ersten Unterstützungsmöglichkeiten //mhm// über die Angebote auch so Lehrangebote.

Die Schüler*innen werden gleichzeitig als offen für nahe Beziehungen zu den Lehrerinnen konstruiert, müssen sich also auch für diesen Typus sichtbar machen, damit (herausfordernde) Lebenskontexte gesehen werden.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass bei der Konstruktion von Stipendienwürdigkeit der Fokus also vor allem auf der *Bedürftigkeit* bzw. den damit verbundenen Bedarfen der Schüler*innen liegt. Der Typus *Bedürftigkeit* nimmt daher einen sehr empathischen Blick auf den Schüler/die Schülerin bzw. eine Fürsorgeperspektive ein, bei der die Sicherung sozioemotionaler Bedürfnisse der Schüler*innen im Vordergrund steht. Dies ist Voraussetzung, um alles

andere, z. B. die Ausnahme eines Studiums, überhaupt erst möglich zu machen. Die Empfehlung für das Stipendium erscheint teilweise wie eine Art Belohnung für die bemühten, fleißigen, bescheidenen und arbeitsamen Schüler*innen, die trotz schwieriger Umstände meist gute bis sehr gute Leistungen erbringen und von denen die Lehrerinnen glauben, dass eine weitere positive Entwicklung möglich ist. Der Typus *Bedürftigkeit* nimmt dementsprechend eine stark potenzialorientierte Haltung ein. Der Typus *Bedürftigkeit* ist insgesamt stark an Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf den/die einzelne*n Schüler*in orientiert.

Die Genese der drei sinngenetischen Typen soll Thema des folgenden Kapitels sein.

17.3 Soziogenetische Überlegungen und Ausblick

Die soziogenetischen Überlegungen beschäftigen sich damit, „auf Basis welcher Erfahrungs-hintergründe die rekonstruierten Orientierungsrahmen entstanden sind" (Wäckerle, 2017, S. 258), also wie die sinngenetische Typik erklärt werden kann. Dafür sollen zunächst die Sozialdaten, die mithilfe der Interviews erhoben worden sind, näher betrachtet werden. Die Angaben entstammen den berufsbiographischen Erzählungen der Interviewpartner*innen. In Hinblick auf die Erzählung der Berufsbiographie der Lehrer*innen ergibt sich die Frage, ob sich in den berufsbiographischen Erzählungen der Lehrer*innen Sozialisationserfahrungen finden, die Erklärungen dafür liefern, wie Lehrer*innen Schüler*innen auswählen.

Es ist kein gesonderter soziodemographischer Fragebogen eingesetzt worden. Die Tabellen 14 bis 16 geben eine Übersicht über die Sozialdaten der zu den drei Typen zugeordneten Fälle, zeigen auf, wie das Sample angelegt ist und was es (überhaupt) ermöglicht, und dienen als Diskussionsgrundlage für die soziogenetischen Überlegungen. Die Sozialdaten können Hinweise für weiterführende Untersuchungen geben. Im Folgenden sollen anhand der Tabellen Hypothesen zu soziogenetischen Hintergründen abgeleitet werden. Die nicht in die sinngenetische Typenbildung einbezogenen Fälle sind auch hier herausgenommen worden.

Tabelle 14: *Sozialdaten der Fälle im Typus Verwertbarkeit (eigene Darstellung)*

Name	Geschlecht	Generation	Schulform	Fächerkombination	Herkunft	Zusatzfunktion
Mehmet Bultan	m	mittel	BK *(Seiteneinstieg)*	Wirtschaftsinformatik, Betriebswirtschaftslehre	MH, nichtakademisch	
Amit Khan	m	mittel	BK *(Seiteneinstieg)*	Politik, Wirtschaft	MH, akademisch	
Ulrich Krüger	m	älter	GS	Latein, Englisch	nichtakademisch	Abteilungsleiter Oberstufe
Dr. Michael Lange	m	jünger	GS	Deutsch, Geschichte	k. A.	

Auffällig für die Fälle, die dem Typus *Verwertbarkeit* zugeordnet werden können, ist, dass es sich um eine geschlechtshomogene männliche Gruppe handelt. Zwei der vier Fälle weisen einen Migrationshintergrund auf und sind zudem Seiteneinsteiger ins Lehramt. Diese zwei Fälle, die zahlreiche Gemeinsamkeiten verbindet, unterrichten beide im wirtschaftlichen Bereich. Es finden sich jeweils zwei Berufskolleg- und Gesamtschullehrer im Sample. Die Generationszugehörigkeit ist durchmischt. Auffällig ist, dass sich im Sample ein Lehrer mit Doktortitel und ein Lehrer befindet, der eine zusätzliche Funktion bekleidet.

Tabelle 15: *Sozialdaten der Fälle im Typus Herzblut (eigene Darstellung)*

Name	Geschlecht	Generation	Schulform	Fächer-kombination	Herkunft	Zusatz-funktion
Thomas Maurer	m	älter	GS	Sport, Pädagogik	nicht-akademisch	
Marco Brüggemann	m	jünger	GYM	Französisch, Sport	akademisch	
Friederike Thiel	w	mittel	BK *(kein Scouting)*	Deutsch, Religion	nicht-akademisch	
Martina Schulze	w	mittel	GS	Spanisch, Französisch	akademisch	
Tim Schneider	m	jünger	GYM *(kein Scouting)*	Französisch, Englisch	akademisch	
Joachim Weber	m	älter	GS	Mathematik, Physik	nicht-akademisch, ‚gehobenes' Dienstleister-milieu	

Auffällig für die Fälle, die dem Typus *Herzblut* zugeordnet werden können, ist, dass es sich (im Gegensatz zum Typus *Verwertbarkeit* und zum Typus *Bedürftigkeit*) um eine geschlechsheterogene Gruppe (4 Lehrer und 2 Lehrerinnen) handelt. Die Fälle sind ähnlich durchmischt wie die Fälle, die dem Typus *Verwertbarkeit* zugeordnet werden konnten.

Tabelle 16: Sozialdaten der Fälle im Typus Bedürftigkeit (eigene Darstellung)

Name	Geschlecht	Generation	Schulform	Fächerkombination	Herkunft	Zusatzfunktion
Christa Meier	w	mittel	BK *(kein Scouting)*	Sozialpädagogik, Deutsch		
Leila Elyounoussi	w	mittel	BK *(kein Scouting)*	Englisch, Spanisch	MH, nichtakademisch	
Cara Bernhardt	w	mittel	GS	Deutsch, Französisch		
Christina Müller	w	jünger	GYM	Erdkunde, Französisch		
Laura Krohn	w	mittel	GYM	Englisch, Philosophie	nichtakademisch	
Monika Bienek	w	älter	GYM *(kein Scouting)*	Französisch, Sozialwissenschaften	nichtakademisch	Mittelstufenkoordinatorin

Auffällig für die Fälle, die dem Typus *Bedürftigkeit* zugeordnet werden können, ist, dass es sich wiederum um eine geschlechtshomogene weibliche Gruppe handelt. Im Sample befinden sich, soweit anhand der Sozialdaten erkennbar ist,[54] eher Lehrer*innen, die aus nichtakademischen Elternhäusern stammen. Außerdem gehören zum Typus *Bedürftigkeit* drei Lehrerinnen, die an Schulen unterrichten, die keine Kooperationsschulen des *NRW-Talentscoutings* sind.

Ohne genauere Analyse der berufsbiographischen Erzählungen kann anhand der Sozialdaten allein weder ein milieutypischer noch ein migrationstypischer oder generationstypischer Erfahrungsraum ausgemacht werden. Auf den ersten Blick ergeben sich jedoch Anhaltspunkte, die einen gendertypischen Erfahrungsraum vermuten lassen, da sich, wie aufgezeigt, im Typus I nur Männer, im Typus III nur Frauen befinden.

54 In einigen Interviews sind keine Angaben zum Herkunftsmilieu gemacht worden.

17.4 Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse der Arbeit sollen im Folgenden ausgeführt werden. Bevor auf *Ergebnisse in den Bereichen Begabungsvorstellungen und Vorstellungen von Stipendien- und Förderungswürdigkeit* sowie auf *Ergebnisse* bezüglich *des Zusammenhangs zwischen den berufsbiographischen Erzählungen und der Schüler*innenauswahl* eingegangen wird, sollen *allgemeine Ergebnisse* festgehalten werden.

Allgemeine Ergebnisse

Fördermaßnahme wird genutzt

Für die vorliegende Arbeit konnte eine Lehrer*innengruppe ausfindig gemacht werden, die – entgegen der allgemeinen Feststellung im Forschungsstand – Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen vermehrt für Stipendienprogramme (am Beispiel des Stipendienprogramms *RuhrTalente*) empfiehlt.

Daraus kann gefolgert werden, dass, sofern eine geeignete Fördermaßnahme (hier: *RuhrTalente*) zur Verfügung steht, Lehrer*innen ausfindig gemacht werden können, die diese Fördermaßnahme nutzen und Empfehlungen für Schüler*innen aussprechen. Information über vorhandene Programme wie beispielsweise über das Programm *RuhrTalente* können als Katalysator dienen und einen Empfehlungsprozess auslösen (siehe Abbildung 14).

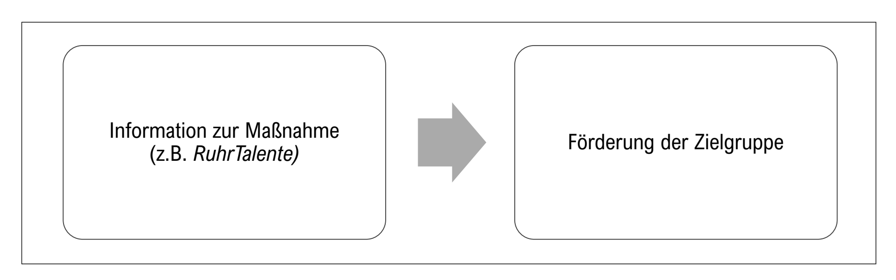


Abbildung 14: *Maßnahme als Katalysator (eigene Darstellung)*

Dabei bedienen die Lehrer*innen durchaus die vorgegebenen Auswahlkriterien des Stipendienprogramms (siehe Abbildung 15). Inwiefern, wie von Schack und Starko (1990, S. 347) angedeutet, eine wechselseitige Beeinflussung vorliegt oder die Auswahlkriterien der Lehrer*innen die Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen gar untergraben, konnte die vorliegende Arbeit nicht

feststellen.[55] In jedem Fall müssen die Auswahlkriterien, die das Stipendienprogramm vorgibt, in die Auswertung der Interviews einbezogen werden.

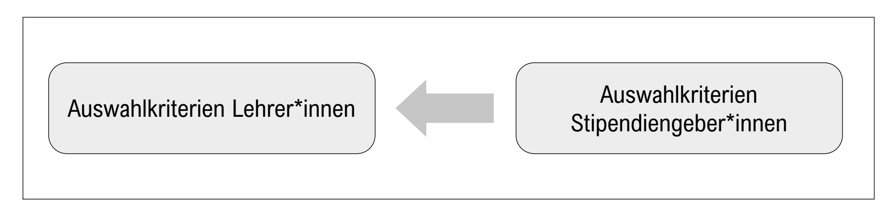


Abbildung 15: *Einfluss der Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen auf die Auswahlkriterien der Lehrer*innen*

Übergreifende Gemeinsamkeit des Samples

Obwohl sich die Schüler*innen auch eigenständig für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfehlen können (und nur zusätzlich ein Empfehlungsschreiben eines*r Lehrer*in oder eines*r anderen Akteur*in einholen müssen), erzählen die interviewten Lehrer*innen ausschließlich Geschichten von Schüler*innen, die sie gezielt auf eine Bewerbung für das Programm angesprochen haben, die sie also entsprechend der Abbildung 3 begleitet haben.

Die interviewten Lehrer*innen zeichnen sich in Bezug auf die Stipendienempfehlung durch folgende Gemeinsamkeiten aus:

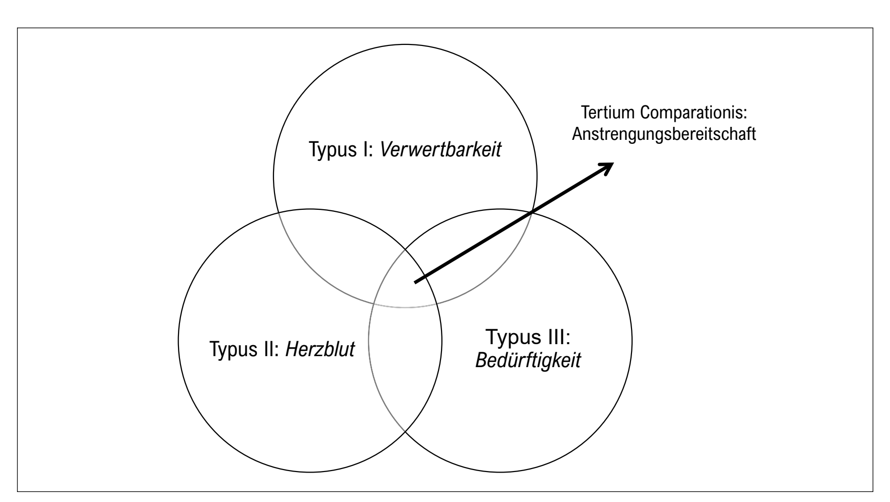
Grundlegend sind alle interviewten Lehrer*innen, sofern sie eine Empfehlung aussprechen möchten, mit dem (Orientierungs-)Problem befasst, *selektieren* zu müssen, also wenige Schüler*innen *auswählen* zu müssen, die sie für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* vorschlagen möchten. Generell sind den Lehrer*innen, was die Anzahl der Empfehlungsschreiben betrifft, keine Grenzen gesetzt. Dennoch haben die Lehrer*innen nur begrenzte zeitliche Kapazitäten und müssen daher eine Auswahl treffen. Die Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen dienen dabei als Leitfaden, an dem sich die Lehrer*innen bei der Auswahl der Schüler*innen orientieren können.

Bei allen Lehrer*innen ist eine Wertschätzung der Schüler*innen, die sie empfehlen, vorgefunden worden. Die Wertschätzung trägt – meist neben überwiegend guten bis sehr guten Noten – immer eine Form von persönlicher Komponente. Die Schüler*innen werden in vielen Bereichen als rundum positiv wahrgenommen bzw. fallen in vielen Lebensbereichen positiv auf (z. B. wissbe-

55 Hier existieren nur Anhaltspunkte. Wenn Lehrer*innen ausschließlich *anstrengungsbereite* Schüler*innen für Stipendienprogramme empfehlen, können auch nur *anstrengungsbereite* Schüler*innen von diesen Programmen ausgewählt werden.

gierige, ehrgeizige Persönlichkeiten, Schulleistungen, Ehrenamt); sind in den Augen der Lehrer*innen also erfolgreiche Schüler*innen. Gute schulische Leistungen sind für die Lehrer*innen dabei zwar Voraussetzung, aber kein alleiniges Kriterium für eine Empfehlung für das Stipendienprogramm *RuhrTalente*. Dementsprechend werden die Schüler*innengeschichten – unabhängig von der tatsächlichen Aufnahme ins Stipendienprogramm – als Erfolgsgeschichten erzählt. Die Schüler*innen scheinen sich dem Idealbild der Lehrer*innen anzunähern. Der individuelle Lebenskontext der Schüler*innen wird zudem von allen Untersuchungspartner*innen wahrgenommen und in die Auswahl einbezogen. Damit liegen bei den interviewten Lehrer*innen, wie auch schon von Neber (2004) festgestellt, der Lehrer*innenempfehlungen für die *Deutsche Schülerakademie* untersuchte (siehe Kapitel 6.2.2), Vorstellungen von *Stipendienwürdigkeit* bzw. erweiterte Begabungsvorstellungen zugrunde, die nicht auf kognitive Fähigkeiten begrenzt sind.

Insofern kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrer*innen nicht nur reine Lernergebnisse (wie z. B. Noten),[56] sondern auch die Bedingungen des Zustandekommens, also den Prozess der Aneignung, in ihrer Bewertung (hier in Form einer Stipendienempfehlung) berücksichtigen (dazu auch Jürgens, 2010, S. 31–32 in Kapitel 8.2.2 zur Leistungs*prozess*bewertung). Die interviewten Lehrer*innen machen dementsprechend Gebrauch von ihrer pädagogischen Freiheit und beziehen „individuelle Gesichtspunkte und Erwägun-

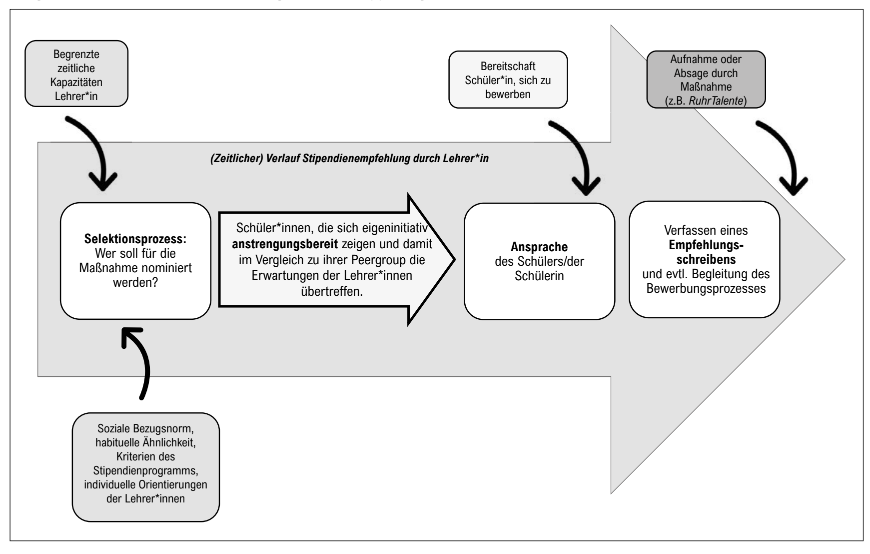


gen in ihre Urteilsbildung [ein]“ (Lüders, 2001, S. 218).

56 Einzig der Typus I *Verwertbarkeit* tendiert zu einem eher ergebnisorientierten Leistungsbegriff.

*Abbildung 16: Tertium Comparationis als Schnittmenge der drei sinngenetischen Lehrer*innentypen (eigene Darstellung)*

Die Lehrer*innen konstruieren die Schüler*innen, für die sie eine Empfehlung aussprechen, zudem als überdurchschnittlich anstrengungsbereit (siehe Abbildung 16). *Förderungswürdig* bzw. *stipendienwürdig* sind demnach Schüler*innen, die sich aus Perspektive der Lehrer*innen als überaus anstrengungsbereit präsentieren. *Anstrengungsbereitschaft* wird in Form einer Empfehlung seitens der Lehrer*innen honoriert. *Anstrengungsbereitschaft* unter den Schüler*innen scheint für die Lehrer*innen dementsprechend nicht selbstverständlich zu sein (dazu auch Min. f. Bildung, Frauen u. Jugend, 2003, S. 12). Dieses aus der Empirie hervorgehende *Tertium Comparationis* (siehe Abbildung 17) setzt sich aus den vier Komponenten *Sichtbarkeit/Performanz*, *Eigeninitiative*, *Soziale Bezugsnorm* und *Erwartungsübertreffung* zusammen (dazu auch Proskawetz, im



Ersch.b).

*Abbildung 17: Das Tertium Comparationis im (zeitlichen) Verlauf der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen (eigene Darstellung) (auch abgebildet in Proskawetz, im Ersch.b)*

Anstrengungsbereitschaft muss sich für die Lehrer*innen zwar nicht unbedingt in exzellenten Leistungen niederschlagen, aber dennoch (in der Praxis) sichtbar werden, z. B. indem Schüler*innen im Unterricht präsentieren, was sie zuhause erarbeitet haben, tiefes Interesse an einer Tätigkeit zeigen oder auch verbal äußern, wie sehr sie den Wunsch verspüren, etwas zu erreichen. An-

strengungsbereitschaft kann sich für die Lehrer*innen also auf verschiedene Weisen äußern, muss aber für die Lehrer*innen wahrnehmbar sein.

Anstrengungsbereitschaft wird den Schüler*innen auch nicht erst *entlockt*, sondern die Schüler*innen machen eigeninitiativ auf sich bzw. ihre Anstrengungsbereitschaft aufmerksam. Die Lehrer*innen müssen also der Vermutung, in den Schüler*innen könnte *mehr* stecken, nicht erst nachgehen, sondern die Schüler*innen präsentieren sich – ohne das Zutun der Lehrer*innen – als anstrengungsbereit. Sobald die Schüler*innen die Aufmerksamkeit der Lehrer*innen (in Eigeninitiative) erregt haben, werden diese auf die Schüler*innen (und folglich auch deren Lebenskontext, Interessen, Persönlichkeit etc.) aufmerksam.

Wertschätzung von Anstrengungsbereitschaft findet vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit den (Mit-)Schüler*innen statt (soziale Bezugsnorm, siehe Kapitel 8.2.4). Die Verwendung dieser Bezugsnorm ist, im Vergleich zur individuellen und sachlichen bzw. kriterialen Bezugsnorm, unter Lehrer*innen sehr verbreitet (z. B. Preckel & Vock, 2013, S. 114). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, nach denen sich Schüler*innen als anstrengungsbereiter als ihre Mitschüler*innen zeigen müssen, um in den Genuss einer Empfehlung zu kommen. Hier könnten sich unter Umständen Hinweise auf ein interpersonales Begabungsverständnis der Lehrer*innen finden (siehe Kapitel 7.5).

Die ausgewählten Schüler*innen übertreffen die Erwartungen der Lehrer*innen in einem bestimmten Bereich. In welcher Hinsicht sie die Erwartungen der Lehrer*innen übertreffen, liegt jedoch an den zugrunde liegenden Orientierungen der Lehrer*innen.

Unterschiedliche Schwerpunktsetzung

Es kann – rückblickend auf die dargestellten Falldarstellungen und Lehrer*innentypen – festgestellt werden, dass sich diese Lehrer*innengruppe darüber hinaus durch *keine zentrale* Gemeinsamkeit auszeichnet. Vielmehr lassen sich die für die Studie befragten Lehrer*innen in verschiedene Typen unterteilen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Hintergründe unterschiedliche Handlungspraxen bei den Empfehlungen zeigen. Dies bestätigt auch den allgemeinen Befund, dass nicht vom *einen* Lehrer*innenhabitus gesprochen werden kann, sondern unterschiedliche Lehrer*innenhabitus existieren (z. B. Lange-Vester et al., 2019, S. 31; siehe Kapitel 9.4).

Vor dem Hintergrund der übergreifenden Gemeinsamkeit des Samples wird die Anstrengungsbereitschaft von den Interviewpartner*innen jedoch

unterschiedlich gerahmt. Unterschiedliche Orientierungsrahmen (im weiteren und engeren Sinne) führen dementsprechend zu unterschiedlichen Empfehlungsschwerpunkten, die sich in Abhängigkeit von den Kriterien, die das Stipendienprogramm zugrunde legt, ausprägen. *Förderungswürdigkeit* bzw. *Stipendienwürdigkeit* werden folglich unterschiedlich konstruiert.

Es kann festgestellt werden, dass die Lehrer*innen, die für die vorliegende Arbeit interviewt worden sind, bei der Auswahl der Schüler*innen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* die vorgegebenen Kriterien des Stipendienprogramms (wie in Kapitel 10.2 aufgelistet; grob zusammengefasst als *Leistung*, *Engagement* und *Herkunft*) bedienen, aber die Schwerpunkte dabei unterschiedlich setzen (siehe Abbildung 18 und Abbildung 19). Während der Typus *Verwertbarkeit* das Kriterium *Leistung* (gute oder sehr gute Noten im schulischen Bereich) als ausschlaggebend setzt, ist dies für den Typus *Herzblut* eine Form von *Engagement* und für den Typ *Bedürftigkeit* die (weniger privilegierte) *Herkunft* der Schüler*innen.

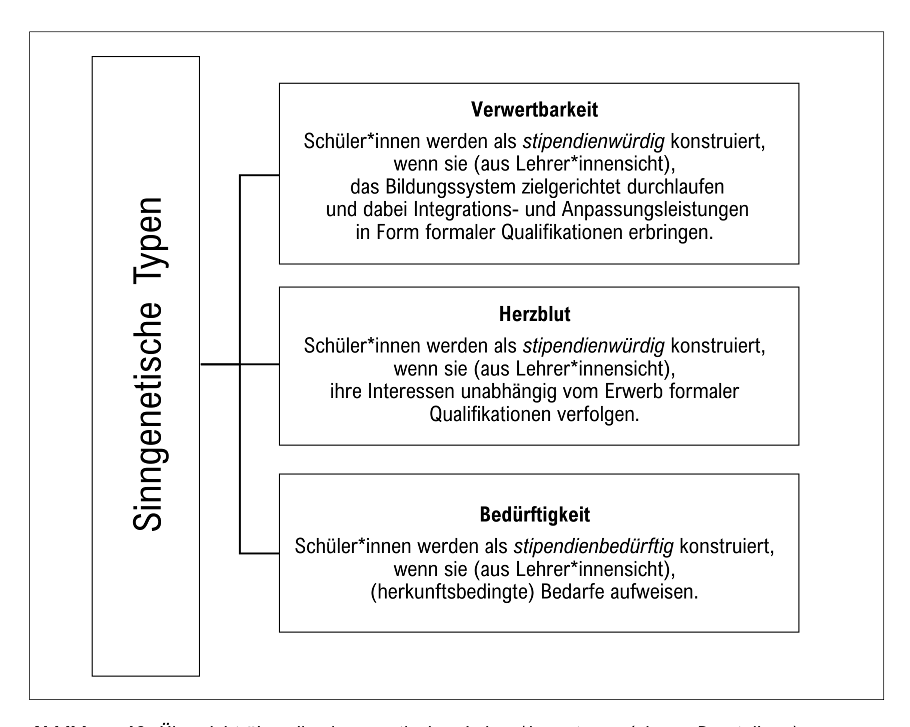


Abbildung 18: *Übersicht über die sinngenetischen Lehrer*innentypen (eigene Darstellung)*

Die drei rekonstruierten Lehrer*innentypen *Verwertbarkeit*, *Herzblut* und *Bedürftigkeit* tragen so auf unterschiedliche, je eigene Weisen, zur Verbesserung von Chancengleichheit bei. Die Empfehlungspraxis ist demnach, je nach Schwerpunktsetzung durch die Lehrkraft, auf unterschiedliche Auswahlkriterien und damit auch auf unterschiedliche Zielschüler*innen ausgerichtet und dementsprechend breit angelegt. Es kann angenommen werden, dass die Diversität unter Lehrer*innen also zur Förderung einer (relativ) breiten Schüler*innenschaft führt.

Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Auswahlkriterien des Stipendienprogramms durch die empfehlenden Lehrer*innen wird im Eisbergmodell (siehe Abbildung 19) anschaulich gemacht. Aus Sicht unterschiedlicher Lehrkräfte dominiert jeweils eines der drei Merkmale. Dieses wird als Spitze des Eisbergs bezeichnet und entsprechend visualisiert. Demgegenüber beeinflussen die anderen Merkmale die Entscheidungen zwar ebenfalls, jedoch nicht

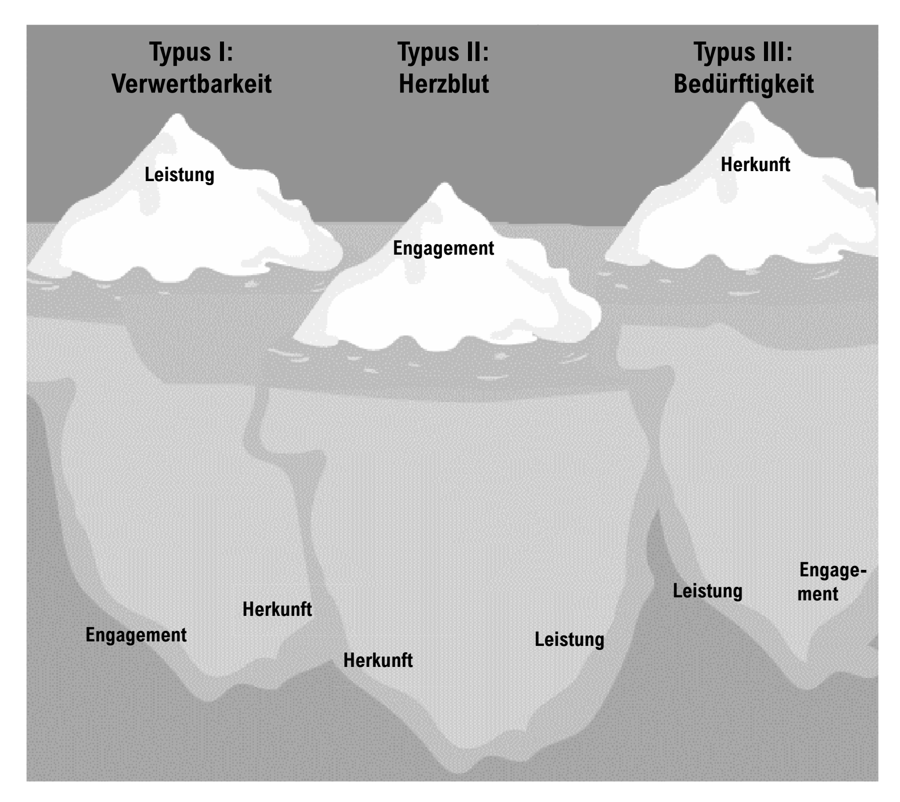


Abbildung 19: *Eisbergmodell der Lehrer*innentypen (eigene Darstellung)*

unmittelbar. Somit werden sie als unterhalb der Wasseroberfläche, entsprechend des Grades an Beeinflussung begriffen und dargestellt.

Ergebnisse in den Bereichen Begabungsvorstellungen und Vorstellungen von *Stipendien-* und *Förderungswürdigkeit*

(Begabungs-)Vorstellungen der Lehrer*innen sind mehrdimensional

Zu Beginn der Forschungsarbeit ist angenommen worden, dass diejenigen Lehrer*innen, die Schüler*innen vermehrt für Stipendienprogramme empfehlen, ihren Empfehlungen bestimmte Begabungsvorstellungen zugrunde legen. Aus diesem Grund sind im Theorieteil der vorliegenden Arbeit u.a. verschiedene Begabungsdefinitionen, Begabungskonzepte und Modelle vorgestellt und diskutiert worden (siehe Kapitel 7). Eine übergreifende Gemeinsamkeit in den Interviews, die im Verlauf der Interpretation zutage getreten ist, ist die Tatsache, dass die Schüler*innenempfehlungen der Lehrer*innen für *RuhrTalente* weniger auf Begabungsvorstellungen im *herkömmlichen/klassischen* Sinn (wie in Kapitel 7 diskutiert) basieren. Vielmehr basieren sie auf Vorstellungen der Lehrer*innen von *Förderungswürdigkeit* bzw. spezieller *Stipendienwürdigkeit*. *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* haben dabei zunächst wenig mit Begabung im engeren Sinne zu tun, sondern vielmehr mit einem bestimmten Schüler*innenverhalten im weiteren Sinne. Begabungsvorstellungen wären dementsprechend nur indirekt mit der Schüler*innenauswahl verknüpft und tauchen seitens der Lehrer*innen also eher implizit auf. Ob dies mit der Selbstverortung des Stipendienprogramms zu tun haben könnte, wäre zu diskutieren.

Es war dennoch notwendig, die Begabungsmodelle zu diskutieren. Die *förderungswürdigen* bzw. *stipendienwürdigen* Schüler*innen zeichnen sich in den Konstruktionen der Lehrer*innen, wie die meisten der vorgestellten neueren, mehrdimensionalen Begabungsmodelle ebenfalls aufzeigen, u.a. durch eine *Mehrdimensionalität* aus. Das heißt, dass die *förderungswürdigen* bzw. *stipendienwürdigen* Eigenschaften der Schüler*innen in unterschiedlichen Bereichen liegen können (u.a. im sozialen Bereich). Eigenschaften wie Anstrengungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und die Fähigkeit, sich in etwas zu vertiefen, sind ausschlaggebender für eine Stipendienempfehlung (Beispiel *RuhrTalente*) als eine (rein kognitive) Begabung. Es werden auch Eigenschaften der Schüler*innen, die darauf hinweisen, dass diese möglicherweise zukünftig gute Leistungen erbringen werden, einbezogen. Die Vorstellungen mehrdimensionaler Begabungsmodelle decken sich eher mit den (Begabungs-)Vorstellungen der Lehrer*innen. Begabungsvorstellungen, wie in eindimensionalen Modellen, also

Begabung, die stark über den Intelligenzquotienten definiert wird und sich in guten schulischen Leistungen ausdrückt, finden sich nicht (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b).

Schüler*innen sind *von sich aus stipendienwürdig*

Stipendienwürdigkeit und damit einhergehende Begabungen werden von den Interviewpersonen so verhandelt, als hätten die Schulen, die Lehrer*innen und der Unterricht keinen Einfluss darauf. Gefördert werden Schüler*innen, die ein bestimmtes Verhalten bereits *von sich aus* zeigen, eine *Stipendienwürdigkeit* und damit einhergehende *förderungswürdige* Eigenschaften und Begabungen also bereits mitbringen bzw. entwickelt haben und nicht erst dazu animiert werden müssen. Diese Schüler*innen müssen also nicht erst im Sinne von Heinrich Roth *begabt* werden (siehe Kapitel 7.5). Dies könnte darin begründet sein, dass die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn bereits fortgeschritten sind. *Stipendienwürdigkeit* und damit einhergehende *förderungswürdige* Eigenschaften und Begabungen sehen die Lehrer*innen nicht als ein Produkt ihres eigenen Tuns an, sondern als Eigenschaften, die sich schon früher ausgebildet haben.

Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs zwischen den berufsbiographischen Erzählungen und der Schüler*innenauswahl

So wie laut Forschungsstand „Bewertungen durch Lehrpersonen nicht nur von Begabung und Performanz der Schüler*innen abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen milieuspezifischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die in der Herkunftsfamilie erworben werden" (van Ackeren et al., 2021, S. 31; siehe dazu auch Kapitel 9.4), deuten auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in diese Richtung. Es zeigen sich Parallelen zwischen den eigenen biographischen Erfahrungen der Lehrer*innen und deren Schüler*innenauswahl. Schüler*innen, die den Lehrer*innen (biographisch) ähneln, werden für das Stipendium empfohlen. Lehrer*innen scheinen Schüler*innen mit Rückblick auf die eigene Biographie und Werte, die in dieser aufgeworfen werden, als *stipendienwürdig* zu konstruieren. Hier könnte u. a. der Schüler*innenhabitus der Lehrer*innen, der u. a. vom primären Herkunftshabitus beeinflusst wird, von Interesse sein. In Anlehnung an Helsper (2019, S. 60) wäre zu vermuten, dass Lehrer*innen vorwiegend eine anstrengungsbereite Schüler*innenschaft nominieren, da ihr eigener (vergangener) Schüler*innenhabitus und ihre Orientierungen in Bezug auf die eigene Schulzeit

dieser Gruppe besonders stark ähnelt.[57] So ist anzunehmen, dass Lehrer*innen u. a. einen Schüler*innenhabitus der Schul- und Bildungsaffinität und damit der Anstrengungsbereitschaft verkörperten (Helsper, 2019, S. 60). Helsper (2019) bezeichnet diesen Habitus als *Schüler*innenhabitus des Status- und Leistungsstrebens*, der durch „relativierte Leistungsorientierung in der Spannung von Schule und Freizeit“ (S. 62) und „angestrengtes Streben und Unterwerfung unter die Schule“ (S. 62) gekennzeichnet ist.

Eine Ähnlichkeitswahl der Lehrer*innen aufgrund einer habituellen Passung zu der empfohlenen Schüler*innenschaft ist, zumindest für die Typen I und II, zu vermuten. Dass der Typus Bedürftigkeit aus einer biographisch selbst empfundenen Bedürftigkeit heraus ihm bedürftig erscheinende Schüler*innen vorschlägt, kann nur in Einzelfällen vermutet werden. Den hier angestellten Vermutungen müsste allerdings noch in zukünftigen Forschungsvorhaben (siehe Kapitel 21) nachgegangen werden.

57 Nach Helsper (2018b) ist die Fähigkeit, zum eigenen (Schüler*innen-)Habitus in Distanz treten zu können, aber auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität (S. 37).

Teil V: Schluss

18 Verortung im wissenschaftlichen Diskurs

Ausgehend von der Feststellung, dass Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen in Stipendienprogrammen oft unterrepräsentiert sind sowie der Beobachtung, dass es Lehrer*innen gibt, die diese Schüler*innengruppe für Stipendienprogramme empfehlen, ist die vorliegende Arbeit folgenden Fragen nachgegangen: Welche (handlungsleitenden) Orientierungen bestimmen das Handeln von Lehrer*innen, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen in Form von Empfehlungsschreiben aktiv für Stipendienprogramme (am Beispiel des Schüler*innenstipendienprogramms *RuhrTalente*) empfehlen, und welche Vorstellungen von *Förderungs*- und *Stipendienwürdigkeit* – und damit einhergehend, welche Begabungsvorstellungen – legen sie ihren Empfehlungen dabei zugrunde?

Um diese Fragen zu beantworten, sind achtzehn narrativ strukturierte Interviews mit strukturiertem Nachfrageteil mit Lehrer*innen geführt worden, die in der Vergangenheit Schüler*innen in Form von Empfehlungsschreiben (für das Stipendienprogramm *RuhrTalente*) nominiert haben. Diese Lehrer*innen unterrichten an Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet. Sechzehn der Interviews[61] sind in eine sinngenetische Typenbildung eingegangen, die mithilfe der Dokumentarischen Methode analysiert wurden.

Die Ergebnisse, die in Kapitel 17 bereits ausführlich dargestellt wurden, sollen für das vorliegende Kapitel, das die Ergebnisse im wissenschaftlichen Diskurs verortet, noch einmal in aller Kürze zusammengefasst werden:

Die Lehrer*innen bedienen bei der Auswahl von Schüler*innen, die sie für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfehlen, die vorgegebenen Auswahlkriterien, setzen aber ebenso eigene Schwerpunkte. Als ein gemeinsamer Schwerpunkt, den alle Lehrer*innen setzen und der in der vorliegenden Arbeit als ein *Tertium Comparationis* herausgearbeitet worden ist, gilt Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen. Je nach Lehrer*innentyp werden die Schwerpunkte *Leistung* (Typ I), *Engagement* (Typ II) und *Herkunft* (Typ III) gesetzt. Ähnlichkeiten zwischen Biographie der interviewten Lehrer*innen und der Auswahl der Schüler*innen deuten sich (zumindest für die Typen I und II) an.

61 Zwei Interviews sind nicht in die Typenbildung eingegangen, da sie zu geringe Erzählanteile aufwiesen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der Forschungsfragen im wissenschaftlichen Diskurs verortet und theoretisch kontextualisiert. Dafür werden ausgewählte Befunde aus *Teil II* in Bezug zu den in *Teil IV* dargestellten Ergebnissen gesetzt.

Frage nach einer möglichen *Ähnlichkeitswahl*

Im Vordergrund steht die im Ergebnisteil aufgeworfene Frage nach einer möglichen habituellen Passung zwischen eigenen biographischen Erlebnissen der Interviewten und den Schüler*innen, die für das Programm vorgeschlagen werden. Werden andere Forschungsergebnisse betrachtet, beispielsweise Muijs et al. (2010), die bei Schulleiter*innen, die selbst aus benachteiligten Milieus stammten, feststellten, dass diese besser in der Lage waren, Potenziale zu erkennen, während Schuleiter*innen aus anderen Kontexten Sprachmuster nutzten, die eine Defizitperspektive auf Schule erkennen ließen, dann erscheint dieses Ergebnis, auf Lehrer*innen übertragen, wahrscheinlich. In den Arbeiten von Rutter (2019, 2020) verweisen Lehrkräfte sogar „explizit auf einen wahrgenommenen ähnlichen biografischen Erfahrungshintergrund wie den der SchülerInnen“ (Rutter, 2020, S. 251). Solche expliziten Äußerungen konnten in der vorliegenden Arbeit zwar nicht festgestellt werden, dennoch scheinen sich Parallelen zwischen biographischen Erfahrungen der Interviewten und denen der empfohlenen Schüler*innen abzuzeichnen. Die Konstruktion von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit* von Schüler*innen hängt wahrscheinlich u. a. mit den eigenen biographischen Erfahrungen zusammen.

Reflexion der vorgegebenen Auswahlkriterien des Stipendienprogramms

Jedes Stipendienprogramm kommuniziert Auswahlkriterien, nach denen die Schüler*innen ausgewählt werden. Im Falle des *RuhrTalente*-Stipendienprogramms sind dies, grob zusammengefasst, (gute bis sehr gute schulische) *Leistung*, (ehrenamtliches) *Engagement* und (eine weniger privilegierte) *Herkunft*. Dabei definiert das Stipendienprogramm *RuhrTalente* einen weiten Begabungsbegriff. Es ist davon auszugehen, dass diese Auswahlkriterien auch den empfehlenden Lehrer*innen bekannt sind. In der Analyse der Ergebnisse gilt es diesen Aspekt entsprechend zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Auswahlkriterien des Stipendienprogramms stark darauf rückwirken, nach welchen Kriterien die Lehrer*innen die Schüler*innen empfehlen. Würden Lehrer*innenempfehlungen in Bezug auf ein anderes Programm (mit abweichenden Auswahlkriterien) untersucht, so würden die Ergebnisse möglicherweise von denen dieser Arbeit abweichen.

Demnach hängt die Konstruktion von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit* auch mit den vorgegebenen Kriterien des jeweiligen Stipendienprogramms zusammen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Stipendien- und Förderprogramme, die beispielsweise einen weiten Begabungsbegriff zugrunde legen und eventuell regional verankert sind, auch zu erweiterten Begabungsvorstellungen innerhalb einer dort ansässigen Lehrer*innenschaft führen (siehe Kapitel 21 *Forschungsdesiderate*).

Reflexion schulischer Anforderungen

Mit den Auswahlkriterien, die das Stipendienprogramm vorgibt, müssen auch die bestehenden formalen schulischen Anforderungen und Bedingungen des gesamten Bildungssystems reflektiert werden, die sich auf die Auswahlkriterien der Lehrer*innen auswirken können. Das Bildungssystem gibt Anforderungen und Normen vor, wie Schüler*innen *sein sollen* (siehe auch Kapitel 9.2 und 10.4). Wie bereits angeführt, spielen dabei schulische Leistung sowie ein schulisch angepasstes Verhalten eine Rolle; sie wirken sich wahrscheinlich zusätzlich auf die Auswahlkriterien der Lehrer*innen aus. Dennoch legen die Lehrer*innen wie die Fragestellung der vorliegenden Arbeit impliziert – je nach individuellen Orientierungen – zusätzlich eigene Komponenten zugrunde. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass Lehrer*innen in ihrer eigenen Biographie wahrscheinlich größtenteils schulisch selbst sehr angepasst waren (siehe Kapitel 9.4). Dies geht aus dem Forschungsstand, aber auch aus den Interviews hervor, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführt worden sind.

Reflexion der Begabungsvorstellungen sowie der Vorstellungen von *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* der Interviewpartner*innen und daraus folgende mögliche Konsequenzen

Es ist bereits festgestellt worden, dass *Stipendienwürdigkeit* und damit einhergehende Begabungen von den Interviewpersonen teils so verhandelt werden, als hätten die Schulen, die Lehrer*innen und der Unterricht keinen besonderen Einfluss darauf. Gefördert werden Schüler*innen, die ein bestimmtes Verhalten bereits *von sich aus* zeigen, eine *Stipendienwürdigkeit* und damit einhergehende *förderungswürdige* Eigenschaften und Begabungen also bereits mitbringen und nicht erst dazu animiert werden müssen. Diese Schüler*innen müssen also nicht erst im Sinne von Roth *begabt* werden (siehe Kapitel 7.5). Dies könnte, wie schon erwähnt, darin begründet sein, dass die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn bereits fortgeschritten sind. *Stipendienwürdigkeit* und

damit einhergehende *förderungswürdige* Eigenschaften und Begabungen sehen die Lehrer*innen nicht als ein Produkt ihres eigenen Tuns an, sondern als Eigenschaften, die sich schon früher ausgebildet haben. Diese Ergebnisse können folglich u. a. auf ein statisches Begabungsbild der Lehrer*innen verweisen (siehe Kapitel 7.5).

Ist ein dynamisches Selbstbild von Schüler*innen *stipendienwürdig*?

Ebenso stellt sich die Frage, ob Schüler*innen von Lehrer*innen für ein Stipendium empfohlen werden und damit als *förderungswürdig* konstruiert werden, von denen anzunehmen ist, dass sie ein eher dynamisches Selbstbild aufweisen (siehe den Exkurs: statisches vs. dynamisches Selbstbild in Kapitel 7.5; z. B. Eisenbart et al., 2020, S. 9). Dies wird angenommen, da das (förderliche) dynamische Selbstbild auf der Überzeugung beruht, dass (Lern-)Erfolg durch Anstrengung beeinflusst werden kann und die Lehrer*innen Anstrengungsbereitschaft von Schüler*innen in Form der Empfehlung honorieren. Dieser Vermutung wäre weiter nachzugehen. Kritisch ist anzumerken, dass ein dynamisches Selbstbild eher unter Schüler*innen zu finden ist, die tendenziell aus privilegierteren Elternhäusern stammen.[62] Folglich würden Lehrer*innen eine bereits privilegiertere Schüler*innenschaft fördern und weniger die eigentliche Zielgruppe des Programms *RuhrTalente*. Da seitens der Stipendiengeber*innen aber ebenfalls Engagement, hier im weitesten Sinne mit Anstrengungsbereitschaft gleichzusetzen, als Auswahlkriterium genannt wird, könnte ebenso kritisch angemerkt werden, dass das Stipendienprogramm *RuhrTalente* eine Schüler*innengruppe fördert, die bereits ein dynamisches Selbstbild entwickelt hat. Hier würde auch das Matthäus-Prinzip (z. B. Meyer & Streim, 2013, siehe Kapitel 6.4, dazu auch Hartmann, 2007, siehe Kapitel 5.2) zum Tragen kommen.

Geeignete Schüler*innen, die nicht empfohlen werden

Die rekonstruierten sinngenetischen Lehrer*innentypen empfehlen ein breites Spektrum an Schüler*innen. Es ist dennoch festzustellen, dass bestimmte Schüler*innengruppen, die ebenfalls seitens der Stipendiengeber*innen für das Stipendium infrage kommen, durch die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Lehrer*innentypen nicht in den Genuss einer Empfehlung kommen. Dabei handelt es sich um Schüler*innen, die keine Anstrengungsbereitschaft (*Tertium Comparationis*) zeigen:

---

62 Bei dieser Annahme handelt es sich jedoch nur um eine Vermutung der Forscherin. Eindeutige empirische Ergebnisse konnten dazu bisher nicht ausfindig gemacht werden.

- Da Anstrengungsbereitschaft teils herkunftsabhängig ist, können dies (potenziell anstrengungsbereite) Schüler*innen sein, die aufgrund ihres Habitus nicht gelernt haben, Anstrengungsbereitschaft zu zeigen, aber dennoch leistungsstark sind.
- Ebenso kommen diejenigen Schüler*innen nicht in den Genuss einer Empfehlung, die ihre Anstrengungsbereitschaft nicht präsentieren, da sie eher zurückhaltend sind, nicht auffallen möchten, sich nicht in den Vordergrund drängen möchten und zwar *insgeheim* anstrengungsbereit sind, ihre Anstrengung aber aus unterschiedlichen Gründen nicht zeigen können oder wollen.
- Schüler*innen, die auch ohne jegliche Anstrengung in der Schule gute bis sehr gute Leistungen erreichen und sich deshalb nicht anstrengungsbereit zeigen müssen, kommen nicht in den Genuss einer Empfehlung. Diese Schüler*innengruppe wird von den Lehrer*innen in den geführten Interviews mehrmals explizit angesprochen und von einer Empfehlung ausgeschlossen.

Parallelen zu den Habitusmustern nach Lange-Vester (2015)

Ruft man sich die in Kapitel 9.4 abgehandelten Habitusmuster nach Lange-Vester (2015) in Erinnerung, kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zwar nicht deckungsgleich mit den von Lange-Vester (2015) herausgearbeiteten Habitusmustern sind, ihnen aber durchaus ähneln. Zudem können einzelne Lehrer*innen des Samples der vorliegenden Arbeit diesen Habitusmustern zugeordnet werden. Während sich das Habitusmuster *Disziplin und Ordnung* nicht im Sample der vorliegenden Arbeit findet, finden sich Lehrer*innen im Sample, die sich den beiden Habitusmustern *Eigenverantwortung und Integration* sowie *Emanzipation und Leistung* annähern. So weist besonders der Typus *Verwertbarkeit* Parallelen zu Lange-Vesters Habitusmuster *Emanzipation und Leistung* auf. Die Lehrer, die dem Typus *Verwertbarkeit* zugeordnet wurden, haben, wie die Lehrer*innen des Habitusmusters *Emanzipation und Leistung*, teils selbst einen (anstrengenden) Bildungsaufstieg hinter sich und erwarten ähnliche Anstrengungen von ihren Schüler*innen (Lange-Vester, 2015, S. 366–367). Dabei muss angemerkt werden, dass Lange-Vester nicht mit der Dokumentarischen Methode arbeitet.

Warum wird Anstrengungsbereitschaft honoriert?

Die interviewten Lehrer*innen scheinen anzunehmen, dass Anstrengungsbereitschaft aus dem Schüler*innenwillen resultiert und unabhängig von tatsäch-

licher Leistung oder anderen Faktoren vom/von der Schüler*in gezeigt werden kann (Wahl, 1982, S. 18; siehe Kapitel 8.2.2). Dies erscheint zunächst plausibel und könnte erklären, weshalb ausgerechnet *diese* Schüler*innengruppe in ein Stipendienprogramm empfohlen wird, das vorrangig die Förderung benachteiligter Zielgruppen vorantreiben möchte.

Es kann vermutet werden, dass die Lehrer*innen, indem sie anstrengungsbereite Schüler*innen als *förderungswürdig* einschätzen, also auch einen Leistungs*prozess* und nicht die reine Performanz in ihre Beurteilungen einbeziehen, versuchen, klassische Distinktionsmechanismen aufzubrechen und soziale Ungerechtigkeiten abzubauen. Dies bestätigt auch Bremm (2021): „Dominant ist im gegenwärtigen Gerechtigkeitsdiskurs der Fokus auf Konzepte der Chancengerechtigkeit nach dem meritokratischen Prinzip, das davon ausgeht, dass Ressourcen – wie Bildung – dann gerecht verteilt sind, wenn diejenigen die die besten Begabungen und die größte Anstrengungsbereitschaft aufweisen, auch die erfolgreichen Bildungskarrieren durchlaufen" (S. 131–132). Der Gedanke des *American Dream* bzw. des *meritokratischen Prinzips* (siehe Kapitel 4.2), nach dem Anstrengungsbereitschaft in Form harter Arbeit zum Erfolg führt, scheint unter der interviewten Lehrer*innenschaft vertreten. Ebenso ist anzunehmen, dass Lehrer*innen größtenteils in ihrer eigenen Bildungsbiographie selbst Bildungsorientierungen des *Status- und Leistungsstrebens* aufweisen (siehe Kapitel 9.4) und auch deshalb anstrengungsbereite Schüler*innen als *förderungs-* bzw. *stipendienwürdig* konstruieren.

Anstrengung kann teils gefördert werden (dazu auch Min. f. Bildung, Frauen u. Jugend, 2003, S. 12). Die Anstrengungsbereitschaft einzelner Schüler*innen kann von den Lehrer*innen folglich u. a. auf die eigene Person bzw. die eigenen Kompetenzen zurückgeführt werden. Anstrengungsbereitschaft scheint jedoch, wie im Forschungsstand aufgezeigt, auch herkunftsabhängig bzw. habitusspezifisch zu sein (z. B. Verheyen, 2018, S. 205; siehe Kapitel 7.5) und sich mit (Miss-)Erfolgserfahrungen zu verändern, ist also auch abhängig von schulischen (Miss-)Erfolgserlebnissen (z. B. Goffman, 1952; siehe Kapitel 8.2.2). Ebenso kann das meritokratische Prinzip, wie in Kapitel 4.2 herausgearbeitet, nicht (mehr) als gerecht betrachtet werden.

19 Reflexion des methodischen Vorgehens

Das vorliegende Kapitel zur Reflexion des methodischen Vorgehens beschäftigt sich in einem ersten Schritt mit den Limitationen, die sich durch das Untersuchungsdesign der vorliegenden Forschung zwangsläufig ergeben, bevor in einem zweiten Schritt der methodische Zugang inklusive der Fallauswahl, der Leitfadenkonstruktion und der Interviewführung reflektiert werden soll.

Forschungsvorhaben unterliegen – abhängig vom zugrunde liegenden Untersuchungsdesign – unterschiedlichen Limitationen. So unterliegt die vorliegende Untersuchung Grenzen, die sich durch die qualitative Forschung allgemein, aber auch durch den Zugang durch die Dokumentarische Methode ergeben.

Grenzen der qualitativen Forschung allgemein

In der qualitativen Sozialforschung, dessen Paradigma die vorliegende Arbeit folgt, wird typischerweise eine kleine Anzahl von Fällen untersucht. Dies ist auch in der vorliegenden Arbeit mit 18 Interviews der Fall. Diese begrenzte Fallanzahl ermöglicht eine intensive Analyse der Fälle (Heiser, 2018, S. 41). Dennoch verweist Heiser (2018) auch darauf, dass die aus einer kleinen Anzahl gewonnenen Erkenntnisse nicht unbedingt „generalisiert und ggf. zu einer gegenstandsbezogenen Theorie mittlerer Reichweite abstrahiert werden können" (S. 41). Dies – wie auch Aussagen zu Verteilung der Ergebnisse – beanspruchen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auch nicht.

Grenzen der Dokumentarischen Methode

> „Der Vergleich mit anderen Methodologien und Verfahren der empirischen Sozial- und Bildungsforschung [ist] wichtig, da diese oftmals eine andere Welt konstituieren."
> – Schondelmayer et al., 2019, S. 11 –

Ein Forschungsprojekt wird von den grundlagentheoretischen Setzungen der Methodologie, der es folgt, bestimmt. Dies gilt auch für die Methodologie der Dokumentarischen Methode (Schondelmayer et al., 2019, S. 10). Schondelmayer et al. (2019) fragen sich beispielsweise in ihrem Aufsatz zu möglichen *blinden Flecken* der Dokumentarischen Methode, ob und wie ihr spezifischer Blick „systematisch andere Erkenntnisse ausschließt" (S. 11), also empirische Befunde eingrenzt und verengt (S. 11).

Darüber hinaus ist die Dokumentarische Methode so komplex, dass in kaum einem Forschungsprojekt, wie bereits aufgezeigt, alle Auswertungsschritte bis hin zur soziogenetischen Typenbildung durchgeführt werden können. Der Gefahr, dass Ergebnisse zu sehr an die Sichtweise der Forscherin gebunden sind, ist durch die Anbindung an Forschungswerkstätten sowie durch umfangreiche Selbstreflexionen vorgebeugt worden. Als ein Vorteil der Dokumentarischen Methode könnten zudem die verschiedenen Verfahrensschritte genannt werden (siehe Kapitel 16.2.5), an denen sich Forschende zumindest grob orientieren können.

Reflexion des Zugriffs über qualitative (narrativ fundierte Interviews mit strukturiertem Nachfrageteil) Interviews

Auch wenn andere qualitative Zugänge für die vorliegende Erhebung auszuschließen waren (siehe Kapitel 13), muss der Zugriff über qualitative Interviews kritisch reflektiert werden. Vor dem Hintergrund der Tätigkeit der Forscherin am *NRW-Zentrum für Talentförderung* kann sozial erwünschtes Antwortverhalten der Interviewpartner*innen nicht gänzlich ausgeschlossen werden, da diese häufig an mit dem *NRW-Talentscouting* kooperierenden Schulen unterrichten und eventuell eine zukünftige, gute Zusammenarbeit gewährleisten möchten.

Grenzen qualitativer Interviews, die beispielsweise Kruse (2015, S. 281–292) anführt, treffen nur teilweise auf das vorliegende Forschungsvorhaben zu: So weisen die Interviews keinen *sprachlichen Bias* auf (Kruse, 2015, S. 282) – vielmehr haben sich die Interviewpersonen als z. T. sehr kommunikativ erwiesen. Dass es sich beim Interview um ein *künstliches Setting* handelt, in dem lediglich über eine Handlung gesprochen wird und sich dieser Diskurs über die Handlung teils stark von der Praxis unterscheiden kann, wie laut Kruse (2015) besonders von den Vertreter*innen der Ethnomethodologie kritisch angeführt, trifft auch auf das vorliegende Forschungsvorhaben zu (S. 284). Dennoch wird mit Kruse (2015) angenommen, dass Handlung und Sprechen über diese Handlung in einem engen Zusammenhang zueinander stehen (S. 284).

Reflexion der Auswahl des Samples

Es sind Lehrer*innen befragt worden, die vermehrt[63] Empfehlungen für *Ruhr-Talente* ausgesprochen haben, um zu analysieren, was diese *besonders engagierten* Lehrer*innen ausmacht. Es ist im Vorfeld nicht reflektiert worden, ob eine Lehrer*innengruppe, die vermehrt Schüler*innen empfiehlt, als *besonders*

63 Mindestens drei oder mehr Empfehlungen.

engagiert bezeichnet werden kann. Es hätte im Gegenzug auch angenommen werden können, dass diese Lehrer*innengruppe besonders viele Empfehlungen ausspricht, da sie sich keine intensiveren Gedanken darüber macht, welche Schüler*innen *stipendienwürdig* sind, sondern schnell viele Empfehlungen aussprechen möchte. Diese Lehrer*innengruppe wäre also durchaus kritisch zu betrachten gewesen.

Bei der Reflexion des Interviewsamples stellt sich im Nachhinein die Frage, ob es sinnvoll gewesen wäre, eine Vergleichsgruppe hinzuzuziehen. So hätte eine Vergleichsgruppe von Lehrer*innen, die keine Empfehlungen für Stipendienprogramme aussprechen, befragt werden können. Dadurch wäre wahrscheinlich erst deutlich geworden, was die für die vorliegende Untersuchung befragte Lehrer*innen*gruppe ausmacht. Ein Problem wäre allerdings gewesen, eine Gruppe Lehrer*innen zu finden, die (noch) keine Empfehlungen für Stipendienprogramme ausgesprochen haben. Hier hätte eventuell nach dem *Schneeballprinzip* (z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 82) über bereits interviewte Lehrpersonen vorgegangen werden können. Dennoch hätten sich Probleme hinsichtlich der Leitfadenkonstruktion ergeben. Welche (vergleichbaren) Fragen hätten diesen Lehrer*innen gestellt werden müssen? Die Frage nach einer Schüler*innengeschichte *(Erzählen Sie mir gerne von Anfang an Ihre Geschichte mit einer Schülerin/einem Schüler, die/den Sie für ein RuhrTalente-Stipendium empfohlen haben!)* hätte so nicht gestellt werden können. Eventuell hätte es sich angeboten, die berufsbiographischen Erzählungen miteinander zu vergleichen.

Reflexion der Leitfadenkonstruktion in Bezug auf die angestrebten *Stegreiferzählungen*

Der Leitfaden, der für das Forschungsvorhaben konstruiert worden ist, enthält offene Fragen, die bei den Interviewpartner*innen Stegreifezählungen hervorrufen sollen. Dabei ist nicht bedacht worden, dass sich die Schüler*innenerzählungen der Lehrer*innen idealtypischen Stegreiferzählungen nur annähern können, da die Lehrer*innen sich idealerweise beim Verfassen des Empfehlungsschreibens oder bei der Interviewanfrage durch die Forscherin schon intensiv mit den „Geschichten“ der Schüler*innen, die sie empfehlen, auseinandergesetzt haben und somit auf die Frage vorbereitet gewesen sein könnten. Ebenso ist unklar, ob es sich bei den Erzählungen der eigenen Berufsbiographie um Stegreiferzählungen handeln kann oder ob die Lehrer*innen in der Vergangenheit bereits dazu aufgefordert worden sind, sich mit ihren Biographien auseinanderzusetzen.

Reflexion der Interviewführung

Abschließend soll die Interviewführung der Forscherin reflektiert werden. Hier betrachtet sich die Forscherin sehr selbstkritisch, da es ihr, besonders zu Beginn der Datenerhebung, nicht immer gelungen ist, *Pausen* im Verlauf der Interviews auszuhalten; d. h., wie es in narrativen Interviews üblich ist, nach Erzählung der interviewten Personen Zeit der Stille vergehen zu lassen, um beim Gegenüber das Gefühl zu erzeugen, die Erzählung sei noch nicht vollständig, und ihn/sie zu einer weiteren Erzählung anzuregen.

Im zweiten Teil des Interviews hat es die Forscherin beim Stellen der Frage nach einer Schüler*innengeschichte (*Erzählen Sie mir gerne von Anfang an Ihre Geschichte mit einer Schülerin/einem Schüler, die/den Sie für ein RuhrTalente-Stipendium empfohlen haben!)* in mehreren Interviews versäumt, zu gendern und versehentlich nur nach männlichen Schülern gefragt. So ist im Zuge der Transkription der Interviews die Befürchtung entstanden, dass Erzählungen über männliche Schüler unbewusst hervorgerufen worden sein könnten. Da bei der nachfolgenden Analyse der Interviews festgestellt worden ist, dass ungefähr genauso viele Erzählungen über Schülerinnen wie über Schüler auftauchen, ist diese Befürchtung jedoch wieder verworfen worden. Zudem ist in den Interviews festzustellen, dass viele Interviewpersonen in Bezug auf ihre Schüler*innen oft selbst nicht gendern und dennoch beide Geschlechter, Schülerinnen und Schüler, meinen.

20 Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden zunächst Überlegungen zur theoretischen Anschlussfähigkeit entlang der *Zentralen Ergebnisse* (17.4) der Arbeit, dann Überlegungen zur praktischen Verwendung der Forschungsergebnisse, die in mehreren Bereichen gesehen werden, angestellt.

Besonders die Förderung weniger privilegierter Schüler*innen erscheint vor dem Hintergrund des engen Zusammenhags zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland relevant (siehe Kapitel 4.2). Ziel der Arbeit war es daher, die handlungsleitenden Orientierungsrahmen von Lehrer*innen zu rekonstruieren, die an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten unterrichten und Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* (siehe Kapitel 10.2) empfehlen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Lehrer*innen bei der Auswahl von Schüler*innen, die sie für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfehlen, die vorgegebenen Auswahlkriterien bedienen, aber ebenso eigene Schwerpunkte setzen. Als gemeinsames Auswahlkriterium, das alle Lehrer*innen bedienen, konnte die Anstrengungsbereitschaft von Schüler*innen herausgearbeitet werden (*Tertium Comparationis*). Je nach Lehrer*innentyp werden zusätzlich die Schwerpunkte *Leistung* (Typ I), *Engagement* (Typ II) und *Herkunft* (Typ III) gesetzt. Für die Typen I und II deuten sich dabei Parallelen zwischen Biographie der interviewten Lehrer*innen und der Auswahl der Schüler*innen an.

Die Ergebnisse dieser Arbeit erweitern den Forschungsstand vor allem in Bezug auf die Auswahl von Schüler*innen für Stipendienprogramme und lassen u. a. theoretische Anschlüsse zu. Es soll an dieser Stelle jedoch auch betont werden, dass das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit nicht war, eine eigene, neue Theorie zu generieren oder bestehende Theorie grundlegend zu erweitern. Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen daher nur theoretische Anschlüsse zu. An mehreren Stellen bieten sich, trotz der dem qualitativen Forschungsdesign geschuldeten vergleichsweise geringen Zahl an Interviews, Perspektiven für erste Aufschlüsse über *Denkräume* an.

Anschlüsse für Begriffsdefinitionen

In der Forschung und in der Praxis existieren bereits Konzepte, die Begabung bzw. Hochbegabung nicht allein über einen hohen Intelligenzquotienten bzw. hohe kognitive Fähigkeiten definieren, sondern weiter fassen (siehe Kapitel 7 und 10). Die Begabungsvorstellungen bzw. Vorstellungen von *Stipendien-* und *Förderungswürdigkeit*, die die für die vorliegende Arbeit interviewten Lehrer*innen vertreten, knüpfen daran an und verdeutlichen, dass ein eindimensionaler Begabungs- bzw. Hochbegabungsbegriff, der eigens an hohen kognitiven Fähigkeiten ausgemacht wird, auch zukünftig kritisch zu betrachten ist. Faktoren wie Anstrengungsbereitschaft, Wille, aber auch soziales Engagement treten in den empirischen Ergebnissen in den Vordergrund. Insofern könnte die vorliegende Arbeit ebenfalls zu den Begriffsverständnissen des Begabungsbegriffs und verwandten Begriffe beitragen.

Empfehlungsverhalten von Lehrer*innen

Die Arbeit gibt Aufschlüsse darüber, wie bestehende Fördermaßnahmen durch Schulen bzw. von Lehrer*innen genutzt werden, um die Zielgruppe in das Programm zu bringen. Darüber hinaus zeigt die Arbeit, wie Auswahlkriterien von Stipendienprogrammen von Lehrer*innen aufgegriffen werden und mit individuellen Komponenten, Schwerpunkten und Orientierungen versetzt werden. Zusätzlich zu den formalen Kriterien wirken also, abhängig von den Orientierungen der einzelnen Lehrer*innen, weitere Mechanismen, die die Auswahl der Schüler*innen für das Stipendienprogramm beeinflussen. Dies ist besonders für die Forschung zur schulischen *Leistungsbewertung und -beurteilung* und damit verbundenen *Beurteilungsfehlern*, *Beurteilungstendenzen* sowie *Lehrer*innenerwartungseffekten* und *sich selbst erfüllenden Prophezeiungen* (siehe Kapitel 8.2) relevant, die auf die stark subjektive Prägung von Lehrer*innenurteilen verweist. Ebenso bestätigt die vorliegende Arbeit die große Rolle der sozialen Bezugsnorm in Bewertungsprozessen, die sich nicht an individuellen Lernfortschritten orientiert, sondern Leistungsergebnisse relativ zu einer sozialen Bezugsgruppe bewertet (auch Kapitel 8.2).

Die Arbeit bestätigt ebenso die in Kapitel 9.4 im Zusammenhang mit der Habituskonzeption thematisierten (habituellen) schulischen Passungsverhältnisse (speziell zwischen Lehrer*in und Schüler*in). Dies zeigt sich besonders am herausgearbeiteten *Tertium Comparationis* der Arbeit. So empfehlen Lehrer*innen – die sich nach Helsper (2019) in ihrer eigenen Bildungsbiographie als größtenteils anstrengungsbereit erwiesenen haben – Schüler*innen für das Stipendienprogramm, die sich aus ihrer Perspektive anstrengungsbereit zei-

gen. Die Arbeit leistet somit einen Beitrag zur Forschung zu Bildungsungleichheit und durch das Schulsystem hervorgerufenen Reproduktionsmechanismen dieser. Während sich der Forschungsstand oft mit schulischen Passungsverhältnissen in Unterricht und bei der Leistungsbewertung beschäftigt, erweitert die vorliegende Arbeit die Reichweite schulischer Passungsverhältnisse auf den Bereich der Stipendienempfehlungen.

Die Arbeit generiert unterschiedliche (sinngenetische) Lehrer*innentypen und zeigt damit auch auf (wie auch Lange-Vester et al., 2019, S. 31 und Kramer, 2019, S. 39 in Kapitel 9.4), dass es den *einen* Lehrer*innenhabitus nicht gibt.

Rolle von Lehrer*innen im Bildungsverlauf von Schüler*innen

Wie wichtig sind Lehrer*innen für den Bildungserfolg und Bildungsaufstieg von Schüler*innen? Die vorliegende Arbeit verdeutlicht die große Rolle, die Lehrer*innen im Bildungsverlauf einzelner Schüler*innen einnehmen können. Schüler*innen (aus weniger privilegierteren Verhältnissen), die durch Lehrer*innen für ein Stipendienprogramm empfohlen werden, haben so erst die Chance darauf, das Stipendienprogramm zu erhalten, das ihnen möglicherweise zu einem (weiteren) Bildungsaufstieg verhelfen kann.

Die praktische Verwendung der Ergebnisse wird zum einen in der Lehrer*innenausbildung und -akquirierung, der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung, zum anderen im Bereich der Konzeption von Stipendienprogrammen und im Bereich der Handlungs- und Verhaltensempfehlungen für Schüler*innen gesehen.

Impulse für die Lehrer*innenausbildung und -akquirierung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass Schüler*innen in Abhängigkeit von den Orientierungen der Lehrer*innen, die dem Empfehlungsprozess zugrunde liegen, empfohlen werden. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Schüler*innen empfohlen werden, die den Lehrer*innen habituell nahestehen. Dieses Ergebnis würde dafür sprechen – um eine möglichst heterogene Stipendiat*innenschaft zu fördern –, ebenso eine heterogene Lehrer*innenschaft zu fördern, die u. a. aus Seiteneinsteiger*innen, sozialen Aufsteiger*innen und Lehrer*innen mit Migrationshintergrund besteht. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können beispielsweise Grundlage für Handlungsmodelle und Empfehlungen im Bereich der Rekrutierung von Lehrer*innen abgeleitet werden.

Impulse für Lehrer*innenfort- und Weiterbildung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können darüber hinaus Hinweise für die Konzeption von Lehrer*innenfort- und Weiterbildungen liefern. Dem Beispiel der *Studienstiftung des deutschen Volkes* folgend, die ihre Kommissionsmitglieder seit 2012 schult, „um „klassische Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler bei der Bewerberbeurteilung zu vermeiden – etwa den ‚Ähnlichkeitsfehler', bei dem Kandidatinnen und Kandidaten systematisch besser bewertet werden, die ähnliche Einstellungen oder einen ähnlichen sozialen Hintergrund aufweisen" (Kalmbach, 2018, S. 30) und so habitusabhängige Präferenzen zu minimieren versucht (Kalmbach, 2018, S. 30), könnten ähnliche Fort- und Weiterbildungen für Lehrer*innen konzipiert werden, die Schüler*innen in Stipendienprogramme empfehlen. Beispielsweise könnte in diesen Weiter- und Fortbildungen neben Informationen zum Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg auch Selbstreflexion im Zusammenhang mit bereits ausgesprochenen Empfehlungen angeregt oder eigene Biographiearbeit ermöglicht werden.

Impulse für potenzielle Bewerber*innen/Schüler*innen (z. B. weitergetragen durch Talentscouts)

Darüber hinaus haben die Lehrer*innen in den Interviews oft das Erstaunen der Schüler*innen, die sie auf eine mögliche Bewerbung für das Stipendienprogramm angesprochen haben, erwähnt. Viele der Schüler*innen konnten nicht begreifen, dass sie für solch eine Maßnahme (Stipendienprogramm *RuhrTalente*, aber auch Beratung durch das *NRW-Talentscouting*) infrage kommen würden, da sie sich selbst nicht als *Talente* ansehen. Auch Boaler (2021) äußert die (auf Schüler*innen) oft missverständlich wirkenden Erwartungen und Anforderungen, die mit der Verwendung von Begriffen wie *Begabtenförderung* oder *Talent* einhergehen (S. 46; dazu auch Kapitel 7.4).

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich eventuell Handlungs- und Verhaltensempfehlungen für Schüler*innen ableiten. Was macht eine*n *stipendienwürdige*n* Schüler*in aus? Welche Hürden muss ich als Schüler*in auf dem Weg zum Stipendiaten durchlaufen? An welche unterschiedlichen Lehrer*innentypen kann ich als Schüler*in geraten? Wie werde ich von Lehrer*innen wahrgenommen? Antworten auf diese Fragen könnten beispielsweise durch die an den Schulen tätigen Talentscouts schüler*innengerecht beantwortet werden.

Frage nach demotivierenden Effekten auf Nichtgeförderte

Die interviewten Lehrer*innen äußerten in den Interviews mehrfach die große Enttäuschung der Schüler*innen, die eine Absage des *RuhrTalente*-Stipendiums erhalten haben, also nach Einreichen der Bewerbungsunterlagen oder nach dem Bewerbungsgespräch, nicht in das Stipendienprogramm aufgenommen worden sind. Auch Moser et al. (2019) befürchten demotivierende Effekte dieser Programme auf nicht geförderte Schüler*innen (S. 287; Kapitel 6). Solchen Enttäuschungen und demotivierenden Effekten könnte entgegengewirkt werden, indem das Selbstwertgefühl der abgelehnten Schüler*innen durch Maßnahmen (durch Lehrer*innen oder die an den Schulen tätigen Talentscouts) gezielt gestärkt würde.

21 Forschungsdesiderate

Neben Möglichkeiten zur theoretischen und praktischen Verwendung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bietet es sich ebenfalls an, Erkenntnisse und Ergebnisse als Grundlage für Nachfolgeforschungen zu nutzen. Die Interviews könnten vertiefend interpretiert werden, weitere Quellen und Untersuchungsgruppen hinzugezogen werden. Überlegungen dazu werden im Folgenden vorgestellt.

Vertiefung der Ergebnisse im Bereich der soziogenetischen Typenbildung

In der vorliegenden Arbeit sind bereits erste soziogenetische Überlegungen angestellt worden. Eine soziogenetische Typenbildung wurde nicht ausgearbeitet. Dementsprechend ist das Forschungsdesiderat zu formulieren, zukünftig einer soziogenetischen Typenbildung nachzugehen bzw. zu prüfen, ob sich das Datenmaterial für die Generierung soziogenetischer Typen anbietet. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Möglichkeit an, sich intensiver mit der Analyse der berufsbiographischen Erzählungen der Lehrer*innen zu beschäftigen. Diese sind in der überwiegenden Zahl der Fälle sehr ergiebig und im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht umfassend ausgewertet worden. So kann der Vermutung nachgegangen werden, dass sich die sinngenetische Typenbildung durch einen zugrunde liegenden gendertypischen Erfahrungsraum erklären lässt. Darüber hinaus kann, auch wenn die erste Sichtung der Sozialdaten dies nicht vermuten lässt, einem milieutypischen, einem migrationstypischen oder einem generationstypischen Erfahrungsraum zur Erklärung der Sinngenese nachgegangen werden. Welcher *Geist der Epoche* spiegelt sich möglicherweise in den biographischen Erzählungen? In diesem Zusammenhang kann auch der Frage nachgegangen werden – da Forschungsbefunde zu Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem noch rar sind (Rotter & Bressler, 2019, S. 192) – inwiefern sich die Seiteneinsteiger, die sich im Sample befinden, von den traditionell ausgebildeten Lehrer*innen unterscheiden lassen (dazu auch Rotter & Bressler, 2019). Denn für Seiteneinsteiger*innen muss angenommen werden, dass sie „bereits in andere, außerschulische Berufsfelder einsozialisiert [waren] und […] (berufliche) Erfahrungen gemacht [haben], die […] die meisten traditionell ausgebildeten Lehrkräfte nicht mit ihnen teilen“ (Rotter & Bressler, 2019, S. 197). Die Genese ihrer beruflichen Habitus wäre dementsprechend

u. a. in ihren außerschulischen Berufserfahrungen zu suchen (Rotter & Bressler, 2019, S. 207).

Parallelen von Biographie und Schüler*innenauswahl – inwiefern zeigt sich Kontinuität?

In diesem Zusammenhang kann auch der angestellten Vermutung einer Ähnlichkeitswahl der Lehrer*innen nachgegangen werden, für die die berufsbiographischen Erzählungen weitere, wichtige Kenntnisse liefern können (dazu auch Ostermann & Neugebauer, 2021; Rutter, 2019, 2020). Dies kann anhand von Einzelfällen vertieft werden, um diese intensiver zu analysieren. Beispielsweise der Fall Thomas Maurer, der in der berufsbiographischen Erzählung eine starke Orientierung an sozialem Engagement erkennen lässt, kann stärker in Bezug zur Schülergeschichte Owens gesetzt werden, in der soziales Engagement auch eine zentrale Rolle spielt. Finden sich bestimmte Werte, die in den berufsbiographischen Erzählungen aufgerufen werden, auch in den Erzählungen über die Schüler*innen? Werden Vorstellungen von *Stipendienwürdigkeit* mit Rückgriff auf bestimmte Narrative, die sie in der eigenen Biographie finden, konstruiert? Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werfen größtenteils (für die Typen I und II) die Vermutung auf, dass die Interviewpersonen Schüler*innen mit Rückblick auf die eigenen biographischen Erfahrungen empfehlen. Der Frage, ob sich die Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* tatsächlich homolog zur eigenen Biographie verhält, sich die Biographie der Lehrer*innen also in der Schüler*innenwahl niederschlägt (Selbstselektion?), kann in tieferen Analysen der bereits vorliegenden Daten, beispielsweise mit besonderem Fokus auf den (ehemaligen) Schüler*innenhabitus der interviewten Lehrer*innen (zur Relevanz des Schüler*innenhabitus im Lehrer*innenhabitus und Auswirkungen auf Passungsverhältnisse siehe Kapitel 9.4), thematisiert werden.

Umgang mit der Näheantinomie (Helsper, 2012, S. 32, 2021, S. 171)

Zukünftig kann auch der Frage nachgegangen werden, wie die einzelnen Lehrer*innen mit der Spannung von Nähe und Distanz umgehen, die sich aus den Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen, (auch) beeinflusst durch den Empfehlungsprozess, ergeben (siehe Kapitel 8.1). Stehen Lehrer*innen Schüler*innen, die sie für ein Stipendienprogramm empfehlen (emotional) näher als anderen Schüler*innen? Und welche Aussagen können daraus für den professionellen Habitus dieser Lehrer*innen gezogen werden?

Desiderate im Bereich der Biographieforschung

Vielfältige Forschungsdesiderate ergeben sich auch in Bezug auf die Biographieforschung (z. B. Miethe, 2020). Das biographische Material ließe sich beispielsweise in Bezug auf die Biographiearbeit der Interviewpersonen analysieren: Wie fällt die Biographiearbeit (eventuell im Vergleich zu Erkenntnissen aus dem Forschungsstand) aus? Sind Entwicklungsverläufe innerhalb der Biographie erkennbar? Wie sind Bildungsentscheidungen getroffen worden? Welche unbewussten Prozesse spielten dabei eventuell eine Rolle (z. B. Miethe, 2020)? Lassen sich innerhalb der Bildungsaufstiegsbiographien, die sich im Sample befinden, Gemeinsamkeiten erkennen? Wie stark lassen sich die biographischen Erfahrungen (beispielsweise in Bezug auf die Berufsfindung) typisieren?

Tiefgehendere Beschäftigung mit dem herausgearbeiteten Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft (Basistypik)

Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem als *Tertium Comparationis* herausgearbeiteten Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft erscheint zukünftig notwendig (dazu auch Proskawetz, im Ersch.b). Für die vorliegende Arbeit ist Anstrengungsbereitschaft im Sinne von (Leistungs-)Motivation, Willenskraft, Beharrlichkeit und Form von Engagement definiert worden und wird auch von den vorgestellten mehrdimensionalen Begabungsmodellen so verwendet (siehe Kapitel 7.5). Zukünftig könnten Abgrenzungen dazu ausgearbeitet werden.

Zum tieferen Verständnis von Anstrengungsbereitschaft müssen auch weitere Forschungsergebnisse zur Entstehung, Ausbildung und Herkunftsabhängigkeit von Anstrengungsbereitschaft herangezogen werden. Zu diskutieren ist zukünftig auch, inwieweit Lehrer*innen die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen heranziehen, um daraus Aussagen über deren zukünftigen Bildungserfolg zu treffen.

Wird Anstrengung durch die Lehrer*innen als eine eigene Kompetenz betrachtet (Anstrengungs-Kompetenz von Schüler*innen)? Liegt der Fokus auf Anstrengungsbereitschaft, Anstrengungsrealisierung oder sogar auf einer Anstrengungserhaltung? Welche Aussagen über die Gerechtigkeitsvorstellungen von Lehrer*innen oder gar über gesellschaftliche Gerechtigkeitsvorstellungen können aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit abgeleitet werden?

Beschäftigung mit Defizit- und Ressourcenorientierungen

Inwiefern finden sich bei den interviewten Lehrer*innen defizitorientierte oder ressourcenorientierte Grundhaltungen in Bezug auf Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen? Finden sich, trotz der *gut gemeinten* Nominierung

von Schüler*innen möglicherweise defizitorientierte Denkmuster unter den einzelnen Interviewpartner*innen? Dient das Stipendienprogramm aus Perspektive der Lehrer*innen oder eines bestimmten Lehrer*innentypus als Kompensation für als defizitär gesehene Herkunftsfamilien? Inwiefern konstruiert beispielsweise der Typus *Bedürftigkeit* die von ihm empfohlenen Schüler*innen als prekär, hilfsbedürftig oder schwach und versucht, herkunftsbedingte Defizite durch die Empfehlung für das Stipendienprogramm auszugleichen? Hier könnten auch die bereits thematisierten Forschungsergebnisse von Rutter (2019, 2020) hinzugezogen werden.

Wissenschaftliche Nachnutzung archivierter Empfehlungsschreiben

Alle Empfehlungsschreiben, die im Rahmen von Bewerbungen beim Stipendienprogramm *RuhrTalente* eingegangen sind, werden zunächst aufbewahrt und eignen sich in anonymisierter Form eventuell für eine wissenschaftliche Nachnutzung. Die Empfehlungsschreiben könnten im Rahmen von Dokumentenanalysen, z. B. in Bezug auf Inhalte, großflächig analysiert werden.

Desiderate im Bereich der Wirkung von Stipendienprogrammen und Fördermaßnahmen

Welche (langfristigen) Wirkungen hat eine Förderung, beispielsweise durch das *RuhrTalente*-Stipendienprogramm, auf die geförderten Schüler*innen? Hier sind Langzeitstudien, in denen die Stipendiat*innen über mehrere Jahre begleitet werden, von Interesse. Das subjektive Empfinden der Stipendiat*innen könnte dabei eine Rolle spielen und durch qualitative Interviews erhoben werden.

Anschluss einer quantitativen Studie

Die qualitative Sozialforschung dient der quantitativen Sozialforschung u. a. dazu, quantitative Forschungsprojekte vorzubereiten (Hopf, 2000, S. 349–350), indem sie einen ersten Überblick über ein Themengebiet gibt. Dementsprechend können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, aus denen sich Hypothesen formulieren lassen, im Zuge einer großflächigen quantitativen Studie überprüft werden. Folglich kann z. B. geprüft werden, ob die herausgearbeiteten Lehrer*innenorientierungen in Bezug auf Schüler*innen, die für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen wurden, repräsentativ für eine größere Fallzahl sind. So kann langfristig eine Überprüfung auf eine statistische Repräsentativität angestrebt werden.

Vergleichsgruppen hinzuziehen

Im Rahmen einer quantitativen Anschlussstudie, aber ebenso im Rahmen einer weiteren qualitativen Studie, bietet sich die Möglichkeit, eine Vergleichsgruppe hinzuzuziehen und die Gruppen dahingehend zu vergleichen, inwiefern sich die bereits in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrer*innen von einer Vergleichsgruppe an Lehrer*innen unterscheiden, die keine Empfehlungen für Stipendienprogramme aussprechen.

Eine weitere Möglichkeit bietet ein Regionenvergleich, in dem Begabungsvorstellungen von Lehrer*innen aus anderen Regionen Deutschlands (bzw. in vergleichbaren Sozialräumen) analysiert werden. Auf diese Weise kann Überlegungen nachgegangen werden, ob das Vorhandensein bestimmter Stipendienprogramme und Fördermaßnahmen, die einen weiten Begabungsbegriff zugrunde legen, möglicherweise Auswirkungen auf Begabungsvorstellungen der ansässigen Lehrer*innenschaft hat.

Ein weiteres Forschungsdesiderat wäre die Analyse von Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen und weiterer Auswahlmitglieder, z. B. während der Bewerbungsgespräche.

Perspektive von Schulleitungsmitgliedern bzw. der gesamten Schule

Auf die Biographien der einzelnen Lehrkräfte lässt sich nur schwer Einfluss nehmen. Ein weiteres Forschungsdesiderat bezieht sich auf Schulen, an denen sich gehäuft Lehrer*innen finden, die Empfehlungen aussprechen. So kann über die Perspektive der individuellen Lehrperson hinaus einer gesamtorganisationalen Perspektive nachgegangen werden. Was macht diese Schulen (und eventuell deren Schulentwicklungsprozesse) aus? Haben diese „empfehlungsstarken" Schulen eventuell etwas mit Haltung, Handlung und Führungskompetenzen von Schulleitungsmitgliedern zu tun? Welche Schulentwicklungsprogramme weisen diese Schulen auf? Findet sich dort eine spezielle, gar ressourcenorientierte Schulkultur, die nicht nur Potenziale von Schüler*innen in den Blick nimmt, sondern auch die Talente und Potenziale aller schulischer Akteur*innen erkennt und fördert (Schön & Arnold, 2018, S. 4)?

22 Literaturverzeichnis

Ackeren, I. van, Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2

Ackeren, I. van, Holtappels, H.-G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.-G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken* (S. 14–37). Beltz Juventa.

Ackermann, P. L. (2018). Intelligence as Potentiality and Actuality. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *The nature of human intelligence* (S. 1–14). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316817049.002

Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu* (2. Aufl.) (S. 119–141). Springer VS.

Arnold, D. & Grossgasteiger, I. (2014). *Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung*. Beltz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Wbv. https://doi.org/10.3278/6001820ew

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Wbv. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Wbv. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Bardy, P. (2007). *Mathematisch begabte Grundschulkinder. Diagnostik und Förderung.* Springer Spektrum.

Bardy, T., Bardy, P. (2020). *Mathematisch begabte Kinder und Jugendliche, Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II. Theorie und (Förder-)Praxis.* Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60742-8_1

Bartl, A. (2015). Die START-Stiftung: Schülerstipendien für Jugendliche mit Migrationshintergrund. In H. Kopf, S. Müller, D. Rüede, K. Lurtz & P. Russo (Hrsg.), *Soziale Innovationen in Deutschland. Von der Idee zur gesellschaftlichen Wirkung* (S. 13–27). Springer VS.

Baudson, T. G. (2010). Nominationen von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (Bd. 8) (S. 89–117). Hogrefe.

Baudson, T. G. (2020). Hochbegabung. Missverstandenes Talent. *Spektrum der Wissenschaft Kompakt, 7*(1), 50–56. *Populärwissenschaftlicher Aufsatz.*

Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, *28*(1), 37–46. https://doi.org/10.1037/spq0000011

Baumann, B., Kleinod, M. & Schneickert, C. (2015). Habitustypen. In B. Rehbein et al. (Hrsg.), *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland* (S. 81–109). UVK.

Baumann, N., Gebker, S. & Kuhl, J. (2010). Hochbegabung und Selbststeuerung: Ein Schlüssel für die Umsetzung von Begabung in Leistung. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.). *Diagnostik von Hochbegabung – Tests & Trends* (S. 141–167). Hogrefe.

Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0

Baur, N., Knoblauch, H., Akremi, L. & Traue, B. (2018). Qualitativ – quantitativ – interpretativ: Zum Verhältnis methodologischer Paradigmen in der empirischen Sozialforschung. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 246–284). Beltz Juventa.

Becker, B. & Birkelbach, K. (2013). Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 207-237). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_8

Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis.* Beltz.

Bellenberg, G. (2020). Allgemeinbildende Schulen. In RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr (Hrsg.), *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten* (S. 89–135).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2010). *Menschen bewegen. Zukunft gestalten. Jahresbericht der Bertelsmann Stiftung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Jahresbericht_2010.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2020). *Factsheet. Kinderarmut in Deutschland. https://* www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten__ID967.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Bick, W. & Müller, P. J. (1984). Sozialwissenschaftliche Datenkunde für prozeß-produzierte Daten: Entstehungsbedingungen und Indikatorenqualität. In W. Bick, R. Mann & P. J. Müller (Hrsg.), *Sozialforschung und Verwaltungsdaten* (S. 123–159). Klett-Cotta.

Bildungsdirektion Steiermark (Hrsg.). (o. J.). *Modelle der Begabung*. https://www.bildung-stmk.gv.at/unterricht/begabungsfoerderung/downloads.html (Dokument als PDF zum Download) [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Binet, A. & Simon, T. (1904). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*(1), 191–244. https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675

Blasius, J., Friedrichs, J. & Klöckner, J. (2008). *Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91176-2

Boaler, J. (2021). *Das Neue Lernen. Sechs Strategien für nachhaltigen Lernerfolg – und wie du doch noch wirst, was niemand in dir sieht*. HarperCollins. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Bogdal, K.-M. (2020). Gleich und doch verschieden. Erinnerungsbruchstücke. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 131–142). transcript.

Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 225–253). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3

Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10

Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive.* Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3

Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 17–50). ces e. V. https://doi.org/10.21241/ssoar.65691

Böker, A. & Horvath, K. (2018). Ausgangspunkt und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 7–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_1

Böning, A., Möller, C. (2019). „Also, ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert." Bildungsmobilität zur Universitätsprofessur am Beispiel von Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen. In M. Stamm (Hrsg.), *Arbeiterkinder*

und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben (S. 61–87). Barbara Budrich.

BORLAND, J. H., SCHNUR, R. & WRIGHT, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositive inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly, 44*(1), 13–32. https://doi.org/10.1177/001698620004400103

BORRECK, M.-A. & BRUCKMANN, J. (2011). *Das Insider-Dossier. Der Weg zum Stipendium. Tipps zur Bewerbung für 400 Stipendien- und Förderprogramme* (2. Aufl.). Squeaker.net.

BOURDIEU, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp

BOURDIEU, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis. Suhrkamp.

BOURDIEU, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Aufl.). Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2), (S. 183–198). Dokument zum Download als PDF unter http://unirot.blogsport.de/images/bourdieukapital.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

BOURDIEU, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen'. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp

BOURDIEU, P. (1998a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (10. Aufl.). suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

BOURDIEU, P. (1998b). *Gegenfeuer* (2. Aufl., Bd. 23). UVK.

BOURDIEU, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.

BOURDIEU, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. VSA.

BOURDIEU, P. (2019). *Ein soziologischer Selbstversuch* (7. Aufl.). Suhrkamp.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1. Aufl.). Klett.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur.* UVK.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie* (1. Aufl.). Suhrkamp.

BRAHM, G. im. (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? *Bildungsforschung, 3*(1). https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.28

BRAKE, A. & BÜCHNER, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung.* Kohlhammer.

BRAULT, M. C., JANOSZ, M., & ARCHAMBAULT, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008

BRÄU, K. & FUHRMANN, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–78). Barbara Budrich.

BREEDIJK, J., NAUTA, N. & RAU, J. (2018). *Extrem beschenkt und sehr sensibel. Hochbegabte Jugendliche – wie sie ticken, was sie brauchen.* Beltz.

BREIDENSTEIN, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung.* Barbara Budrich.

Bremm, N. (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Schulen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj, W. Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130–149). Beltz Juventa.

Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.

Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 263–283). Verlag Julius Klinkhardt.

Brill, M. (2020). »Wo gehöre ich hin? Gedanken eines Arbeiterkindes«. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 143–152). Transcript.

Brügelmann, H. (2014). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes* (3. Aufl.). Grundschulverband. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18828/pdf/Bruegelmann_2014_Sind_Noten_nuetzlich.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung.* Klett und Balmer Verlag.

Brüsemeister, T. (2019). Quantitative und qualitative Methoden: Nutzungsweisen in der universitären Bildungsforschung und Lehre. In J.-M. Lorenzen, L.-M. Schmidt & D. Zifonun (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 16–29). Beltz Juventa.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Mehr als ein Stipendium. Die Angebote der Begabtenförderungswerke für Studierende und Promovierende* (2. Aufl.) [Broschüre]. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/mehr-als-ein-stipendium.pdf;jsessionid=7AC0C32D5CE65D52B94E7A8EB0B4AE70.live091?__blob=publicationFile&v=2 [nicht mehr auffindbar].

Burrell, B. (2005). *Im Museum der Gehirne. Die Suche nach Geist in den Köpfen berühmter Menschen.* Hoffmann & Campe. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Cremer, G. (2018). *Deutschland ist gerechter, als wir meinen. Eine Bestandsaufnahme.* C. H. Beck.

Cross, T. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Prufrock Press.

Czerwenka, K. (1990). *Schülerurteile über Schule: Bericht über eine internationale Untersuchung.* Peter Lang.

Dahrendorf, R. (1965a). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Nannen Verlag.

Dahrendorf, R. (1965b). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.* Mohr Siebeck.

DGB-Bezirk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2019). *Studierendenreport. Studiensituation und soziale Lage von Studierenden im Ruhrgebiet.* DGB NRW.

Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S. 631–649). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_25

Ditton, H. (2010). Schullaufbahn und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie: Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 79–99). Barbara Budrich.

Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_7

Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 281–312). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_9

Dzelilli, A. (2009). Die Frage im Hintergrund: Wozu ist die Schule da? In D. Fischer, A. Strittmatter & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), *Noten, was denn sonst?! Leistungsbeurteilung und -bewertung* (S. 41–44). LCH.

Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation* (1. Aufl., Bd. 2). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92678-0

Edelmann, D., Schmidt, J. & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung* (Bd. 12). Kohlhammer Urban.

Eisenbart, U., Schelbert, B., Stokar-Bischofberger, E. (2020). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule* (4. unveränderter Nachdruck). Schulverlag plus.

Eisend, M. (2020). Soziale Herkunftserfahrungen als Sensibilisierung für Chancengleichheit und Diversität. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 185–191). Transcript.

El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (Hrsg.) (2015). *Auf die Adresse kommt es an … Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Beltz Juventa.

El-Mafaalani, A. (2020a). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 67–87). Transcript.

El-Mafaalani, A. (2020b). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Endepohls-Ulpe, M. (2004). Wie stellen Grundschullehrkräfte sich hochbegabte Schüler/innen vor? – Der Einfluss persönlicher Erfahrung in der Unterrichtung Hochbegabter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*(2), 126–135.

Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., Allmendinger, J. (2022). Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern. Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur. Discussion Paper P 2022–002. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims* (5. Aufl.). Suhrkamp.

Erkurt, M. (2020). *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* (5. Aufl.) Zsolnay. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Farwick, A. (2012). Segregation. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 381–419). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_18

Feger, B. (2000). Begabte Schüler und die Schule: Wo ist das Problem? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 25–37). Bock.

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Beltz.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2019). Drei Begriffe der Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 103–121). Waxmann.

Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (4. Aufl.). Rowohlt.

Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktion zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). Barbara Budrich.

Francis, R., Hawes, D. J. & Abbott, M. J. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children 82*(3), 279–302.

Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able. Current International Research.* The Stationery Office.

Friedrichs, J. (1995). Stadtsoziologie. Leske + Budrich.

Fromm, M. (2019). *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe.* UTB.

Fry, P. S. (1984). Teachers' conceptions of students' intelligence and intelligent functioning: a cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary teachers. In P. S. Frey (Hrsg.), *Changing Conceptions of Intelligence and Intellectual Functioning: Current Theory and Research* (S. 157–197). North-Holland.

Fuss, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription.* Barbara Budrich.

Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (1. Aufl.) (S. 69–87). Pergamon.

GAGNÉ, F. (2008). Transforming gifts to talents: The DMGT as a developed model. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.

GARDNER, H. (2001). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (3. Aufl.). Klett-Cota.

GARDNER, H. (2008). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (3. Aufl.). Klett-Cotta.

GEISSLER, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 193–210). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94341-1

GIDDENS, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft* (3. Aufl.). Campus.

GIESINGER, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.

GOFFMAN, E. (1952). On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaption to Failure. In Psychiatry: *Interpersonal an Biological Processes* 14(4), 451–463.

GORDON, E. W., BRIDGLALL, B. L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl.) (S. 120–146). Cambridge University Press.

GRAALMANN, K. (2018). "man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf" – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7*(1), 95–108.

GRAALMANN, K. (2019). Begabungen (an-)erkennen und optimal fördern! Ein intersektionaler Blick auf Begabung und Bildungsgerechtigkeit. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 51–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0

GRAF, M. A. & GRAF, E. O. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Seismo.

GREITEN, S. (2019). Hochbegabte Underachiever – Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Befunde aus Fallstudien. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 161–176). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0

GRISSOM, J. A., REDDING, C. (2016). Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs. *AERA Open,* 2(1), 1–25.

GRONOSTAJ, A., VOCK, M. (2014). Effekte schulischer Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 427–440). Huber.

GROSCH, C. (2011). *Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung*. LIT.

GROSSE STARMANN, C., SCHMIDT, K. (2010). Soziale Segregation lokal gestalten. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik (S. 6–9). Verlag Bertelsmann Stiftung.

Grunau, J. (2016). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen.* Springer VS.

Grunwald, K. & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl.) (S. 906–915). reinhardt.

Hadley, S. T. (1995). Feststellungen und Vorurteile in der Zensierung. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl.) (S. 159–166). Beltz.

Haeberlin, U. & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen: Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung.* UTB.

Haeberlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschung zur Separation und Integration. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 93–106). Leske + Budrich.

Hametner, K., Wrbouschek, M., Rodax, N. (2020). Zum Umgang mit Rassismuserfahrungen im Spannungsfeld antitürkischer/antimuslimischer Diskurse – Dokumentarische Methode. In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.), *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis* (S. 103–119). Barbara Budrich.

Hany, E. A. (2004a). Prognostische Validität von Aufnahmeverfahren in Spezialschulen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 40–51.

Hany, E. A. (2004b). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 71–96). Bock.

Hany, E. A. (2012). Zum Verhältnis von Begabung und Leistung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung (S. 35–40), Karg-Stiftung.

Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Campus.

Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Campus.

Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit – Kein Thema für die Eliten?* Campus.

Hartmann, M. (2020). Vom „Arbeiterkind" zur Professur – Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 379–388). Transcript.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische* Psychologie (3. Aufl.). Kohlhammer.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.

Hausmann, J. (2010). *Beeinflussungstendenzen bei Kopfnoten. Welche Faktoren fließen in die Noten unserer Kinder ein?* Diplomica Verlag.

Häussermann, H., Läpple, D. & Siebel, W. (2007). *Stadtpolitik*. Suhrkamp.

Heid, H. (2014). Talent und Begabung in bildungswissenschaftlicher Perspektive. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 127–140). Huber.

Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2

Helbig, M., Jacob, M., Erdmann, M., Pietrzyk, I. & Allmendinger, J. (2021). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Talentscouting Programm: Ein Kurzbericht aus der ZuBAb-Studie [Unveröffentlichter Bericht].

Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins.* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Heller, K. A., Perleth, C., Hany, E. A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung der Ludwig-Maximilians-Universität München*, 1, 18–22.

Heller, K. (2000). Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 39–70). Bock.

Heller, K., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern*. LIT.

Hellert, U. (2000). Schulische Hochbegabtenförderung – Hindernislauf oder spannender Parcours? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 139–151). Bock.

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Kallmeyer/Klett.

Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickungen oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule: Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 15*(60), 30–34.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Verlag Julius Klinkhardt (klinkhardt forschung).

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Verlag Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2020). Jugend und Schule – Segregationslinien zwischen doppelter Privilegierung und doppelter Benachteiligung. In L. Puchert & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme* (S. 107–119). Barbara Budrich.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (Bd. 1). Utb.

Helsper, W., Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). VS Verlag.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* (5. Aufl.). Eine Einführung. Juventa.

Herrlitz, H.-G. (2019). Streifzug durch die Geschichte der einen Schule für alle. In Stiftung Gesamtschule (Hrsg.), *50 Jahre Gesamtschule. Geschichten aus der Schule der Zukunft.* [Broschüre], 8–10.

Herrnstein, R., Murray, C. (1994). *The bell Curve. Intelligence and class structure in American life*. Free Press.

Hodges, J., Gentry, M. (2021). Underrepresentation in Gifted Education in the Context of Rurality and Socioeconomic Status. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 135–159.

Hofer, M. (1970). Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2*(3), 197–209.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung.* Beltz.

Holahan, C. K. & Sears, R. R. (1995). *The gifted Group in Later Maturity*. Stanford University Press.

Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie, 7,* 97–115.

Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Rowohlt-Taschenbuch.

Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173–195). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_9

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung*. utb.

Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht." In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_11

Howard, R. (Regie). (2001). *A Beautiful Mind - Genie und Wahnsinn* [Film]. Universal Pictures.

Hoyer, T. (2011). Mit hochbegabten Kindern sprechen. Über Kommunikationsbarrieren und Differenzerfahrungen. *Journal für Begabtenförderung, 11*(2), 70–76.

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen*. UTB.

Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/19.Soz_Kurzfassung19SE.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet.

In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel, & G. Wagner (2017). *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 27–215). ZEFIR.

Jeworutzki, S. & Schräpler, J.-P. (2020). Rahmenbedingungen. In RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr (Hrsg.), *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten* (S. 15–57).

Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91130-4

Jürgens, E. (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (7. Aufl.). Academia.

Jürgens, E., Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Kohlhammer.

Jurt, J. (2007). *Absolute Pierre Bourdieu*. orange press.

Jurt, J. (2010). Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie (LiTheS), 3*(3), 5–15. http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_03/jurt.pdf [nicht mehr auffindbar].

Kaiser, J., Möller, J., Helm, F. & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(2), 279–302. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0619-5

Kalmbach, S. (2018). Bildungsgerechtigkeit und Ungleichheit im Hochschulbereich – am Beispiel von Stipendien. In P. Harms, C. Landwehr, M. Scharfbillig & D. Schunk (Hrsg.), *Ungleichheit: Interdisziplinäre Perspektiven auf Ursachen und Implikationen* (S. 27–32). Mercator Science-Policy Fellowship-Programm.

Kamm, C. (2019). *Konzeption von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8

Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik 57*(1), 70–92. https://doi.org/10.25656/01:8703

Kanitz, K. (2020). Geschlecht, Schule und Ungleichheit – Rekonstruktion und Diskussion geschlechtsspezifischer Benachteiligung in Schule und Unterricht. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 195–211). Barbara Budrich.

Kanter, H. (2018). Dokumentarische Methode. Methodologische Grundlagen und Forschungspraxis am Beispiel der Analyse von Pressefotografien in Tageszeitungen. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 479–505). Beltz Juventa.

Kerski, W. & Dahlhaus, R. (2021). Schulscharfer Sozialindex zur Steuerung der Ressourcen an den Schulen in NRW: Das MSB-Konzept 2020. *ISA 8*(1), 16–24. https://www.ggg-web.de/nw-diskurs/nw-publikationen/nw-isa/1546-nw-isa-2021-1-erschienen [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Kiso, C. (2019a). Jede(r) ist begabt? Zum Begabungsverständnis von Lehrkräften. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionali-*

sierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen (S. 131–145). Verlag Julius Klinkhardt.

Kiso, C. (2019b). Ressourcenorientierung als Perspektivwechsel für Begabungsförderung? In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 119–139). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_6

Kiso, C. J. (2020). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28044-4

Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2011). Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen [Arbeitspapier]. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Dokument zum Download als PDF unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Berlin_Institut_Schuelerstipendien_RZ.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Klauer, K. J. (1992). Zur Diagnostik von Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 205–214). Huber.

Kleber, E. W. (1978). Probleme des Lehrerurteils. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (Bd. 3) (S. 589–618). Schwann Studienbücher.

Kleber, E. W. (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation*. Juventa.

Kleinau, E. (2020). „Hintertreppen zum Elfenbeinturm“. Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 221–236). Transcript.

Klemm, K. (2021). *Alle Jahre wieder – Zur Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen.* DGB. https://www.dgb.de/uber-uns/dgb-heute/bildung-und-bildungsarbeit/++co++3d891f16-0b01-11ec-bb4d-001a4a160123 [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Koop, C. (2011). Was ist Begabung? Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 78–81). Karg-Stiftung.

Kost, J. (2019). Bildungsaufstiege in durchlässigen Bildungssystemen. In M. Stamm (Hrsg.), *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst: Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben* (S. 30–46). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3z92.5

Kottmann, M. (2019). Professionalisierung des Übergangs Schule – Hochschule als strategisches Programm (am Beispiel der Westfälischen Hochschule). In C. Driesen und A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 199–211). Waxmann.

Kottmann, M. & Meetz, F. (2019). Das nordrhein-westfälische Talentscouting in und mit Schulen. Haltung als Kernelement der Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Familien. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 153–171). Beltz Juventa.

Kottmann, M. & Yilmaz, S. (2013). Der Übergang von der Schule zur Hochschule – Eindrücke aus der Talentförderung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 297–303). Waxmann.

Kowalski, M. (2019). Symbolische Kämpfe um Anerkennung, Macht und Statusplatzierung – Aspekte des Lehrerhabitus und Potenziale der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 147–166). Verlag Julius Klinkhardt.

Krainer, L., Lerchster, R. (2020). Fragen und Zuhören – Methode oder Tugend? In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.), *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis* (S. 37–50). Barbara Budrich.

Krais, B. & Gebauer, G. (2014). *Habitus* (6. Aufl.). Transcript.

Kramer, R-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30–52). Beltz Juventa.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6

Kramer, R. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9–23). Verlag Julius Klinkhardt.

Kriegesmann, B. (2018). *Institutionelle Voraussetzungen für das Stipendiengeschehen im Ruhrgebiet* (Bd. 34). Institut für angewandte Innovationsforschung.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Haupt.

Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Leske + Budrich.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In T. Sander (Hrsg.) *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 103–133). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_5

Kunze, I., Reintjes, C. & Ossowski, E. (2019). Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit. In C. Reintjes, I. Kunze und E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 217–224). Verlag Julius Klinkhardt.

Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.

Lagies, J. & Kiso, C. (2019a). Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In J. Lagies & C. Kiso (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit – Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 3–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.

Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6

Landscheidt, K. (o. J.). *Begabung und Hochbegabung*. https://www.rsb-borken.de/fileadmin/Ressourcen/Hochbegabung/landscheidt.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – aus Distanz zur Kultur der unteren Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35*(4), 360–376.

Lange-Vester, A. (2020). Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 389–409). Transcript.

Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpresonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Verlag Julius Klinkhardt.

Lehwald, G. (2014). Talent und Begabung: Ein Thema der Psychologie? In: M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 33–43). Huber.

Lemmermöhle, D. (2020). „Was soll aus dem Mädchen denn werden – alte Tante auf dem Hof?“. Oder: Der lange Weg von der ländlichen Hauswirtschaftsgehilfin zur Universitätsprofessorin. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 247–260). Transcript.

Liegmann, A. B. (2008). *Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse.* Klinkhardt.

Lindner, R. (2003). Der Habitus der Stadt – Ein kulturgeographischer Versuch. *Petermanns geographische Mitteilungen: PGM; Zeitschrift für Geo- und Umweltwissenschaften 73*(147), 46–53.

Lippuner, R. (2012). Pierre Bourdieu. In F. Eckhardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 125–143). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_6

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly* 49, 111–138.

Lucito, L. J. (1964). Gifted children. In L. M. Dunn (Hrsg.), *Exceptional children in the schools* (S. 179– 238). Holt, Rinehart and Winston.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.

Lüders, M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik 47*(2), 217–234.

Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 791–809. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.791

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie.* Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens.* Suhrkamp.

Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285–306). Verlag Julius Klinkhardt.

Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang: eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden.* Beltz.

Meier, J. & Witte, K. (2010). Wenn die Adresse über die persönliche Zukunft entscheidet. Vorwort. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik* (S. 5). Bertelsmann Stiftung.

Meier, M. (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7_3

Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–299). Rowohlt-Taschenbuch.

Meuser, M. (2007). Repräsentationen sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 209–224). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_10

Meyer, K. & Streim, B. (2013). Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik 59*(1), 112–130.

Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik 63*(6), 686–707.

Miethe, I. (2020). Bildung, soziale Ungleichheit und Biografie. Ein konzeptioneller Aufriss. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 17–39). Barbara Budrich.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend; Kommission Anwalt des Kindes (Rheinland-Pfalz) (2003). *Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend" auf dem Prüfstand!?* https://anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf [Link nicht mehr auffindbar].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020). *Bericht zum Thema „Sachstand zum schulscharfen Sozialindex für Nordrhein-*

Westfalen“ (S. 1–5). https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-3933.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.). *Talentschulen*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Talentschulen/index.html [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Möller, C., Gamper, M., Reuter, J., Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 9–63). Transcript.

Mönks, F. J. (2000). Begabungen erkennen – Begabte fördern. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e. V. in Rostock vom 22.–24.10.1999* (S. 19–33). Universität Rostock: Philosophische Fakultät.

Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2000). *Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Moser, K., Soucek, R. & Göritz, A. S. (2019). Begabtenförderungswerke als öffentliche Karriereentwicklungssysteme. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 269–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_26

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S. & Kerr, K. (2010). Leading Under Pressure. Leadership for Social Inclusion. *School Leadership & Management, 30*(2), 143–157.

Müller, A. (2012). Soziale Exklusion. In F. Eckhardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 421–447). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_19

Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science, 46*(3), 348–362.

Neckel, S., Pritz, S. M. (2016). Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursoziologie. Band 2* (S. 305–317). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08001-3_22-1

Neihart, M., Reis, S. M., Moon, S. M. & Robinson, N. M. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we know?* Prufrock Press.

Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 277–302). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neubauer, A. (2016). IQ-Tests. Kann man Intelligenz trainieren? *Spektrum der Wissenschaft Kompakt*, *3*, 22–37. *Populärwissenschaftlicher Aufsatz.*

Neubauer, A. (2018). *Mach, was du kannst. Warum wir unseren Begabungen folgen sollten – und nicht nur unseren Interessen.* DVA.

Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Jerrell C. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade Teachers’ Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the education of the gifted, 30*(4), 479–499. https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503

Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count.* W. W. Norton & Company.

NOHL, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 255–276). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

NOHL, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2

NOHL, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

OECD (2019). Deutschland – Ländernotiz – Ergebnisse PISA 2018. OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

OECHSLE, M. (2009). Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien in Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. In B. Kortendiek, I. Lenz, M. Mae, S. Metz-Göckel, M. Meuser, U. Müller, M. Oechsle & P.-I. Villa (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 55–128). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ORTENBURGER, A. & KUPER, H. (2010). „Professional beliefs" von Lehramtsstudierenden. Ergebnisse einer Wuppertaler Studierendenbefragung. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR), 10*(3), 187–194.

OSTERMANN, C. & NEUGEBAUER, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73*(1), 259–283. https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3

OSWALD, F. (2005). Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In K. Klement & F. Oswald (Hrsg.), *Begabungen entdecken – Begabte fördern* (S. 5–66). LIT.

PERLETH, C. (1999). Intelligenz. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 76–86). Huber.

PICHT, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Walter.

PIETRZYK, I., ALLMENDINGER, J., ERDMANN, M., HELBIG, M., JACOB, M. & STUTH, S. (2019). *Future and Career Plans Before High School Graduation (ZuBAb): Background, Research Questions and Research Design* [Discussion Paper 2019-004]. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-004.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

POHL-MAYERHÖFER, R., BECK, A., GRINKE, S., HAASE, J., HANTSCH, R., HAUPT, S., REINKE, H., SCHEUMANN, I. & WEIGT, J. (2020). Die Online-Netzwerkstatt AQUA e. V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen. *ZQF 21*(2), 233–244.

POLANYI, M. (1966). *The Tacit Dimension.* Routledge & Kegan Paul.

PRECKEL, F. (2008). Erkennen und Fördern hochbegabter Schülerinnen und Schüler. In W. Schneider & F. Petermann (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 449–495). Hogrefe.

Preckel, F. (2010). Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Bd. 8. Diagnostik von Hochbegabung* (S. 19–43). Hogrefe.

Preckel, F., Stumpf, E. & Schneider, W. (2012). Hochbegabung, Expertise und außergewöhnliche Leistung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 663–676). Beltz.

Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe.

Pries, L. (2017). *Soziologie. Schlüsselbegriffe. Herangehensweisen. Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz Juventa.

Proskawetz, Franziska S. (im Ersch.a): Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen eine Frage habitueller Passung. Potenzielle Hürden für Schüler:innen weniger privilegierter Herkunft. In: F. Beier (Hrsg.). *Empirische Lehrerbildungs-, Schule- und Unterrichtsforschung*. Waxmann Verlag (S. 137–149).

Proskawetz, Franziska S. (im Ersch.b): Auswahlkriterien von Lehrer*innen Welche Rolle spielt Anstrengungsbereitschaft von Schüler*innen bei der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen? In: N. Uhlendorf, D. Töpper & L. Jenßen (Hrsg.). *Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsforschung*. Verlag Berlin Universities Publishing (S. noch unbekannt).

Prott, J. (2020). „Mach was aus dir, aber bleib‘ der Alte!“ – Von Auswärtsspielen am Rande erfolgreicher Wege. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 291–303). Transcript.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). De Gruyter.

Puca, R. M. (2020). Putzfrau oder Professorin: Hat man die Wahl? In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (S. 305–318). Transcript.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) (2017). *Deskriptive Beschreibung der Standorttypen für die weiterführenden Schulen.* https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfhrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Racherbäumer, K. & Ackeren, I. van. (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–208). Barbara Budrich.

Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In I. van Ackeren,

M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?* (Bd. 12) (S. 226–254). Waxmann.

Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 239–267). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_9

Radvan, H. (2010). *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu pädagogischen Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit.* Klinkhardt.

Ramsden, S., Richardson, F., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, S., Seghier, M. K. S., Price, C. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479, 113–116.

Ratzki, A. (2019a). Einleitung. In E. Glattfeld, M. Fink, A. Ratzki & I. Wenzler (Hrsg.), *50 Jahre Gesamtschule. Geschichten aus der Schule der Zukunft* (S. 4–5). Stiftung Gesamtschule.

Ratzki, A. (2019b). 40 Jahre Gesamtschule Köln-Holweide. Auszüge aus der Rede zum Jubiläum am 29.5.2015. In E. Glattfeld, M. Fink, A. Ratzki & I. Wenzler (Hrsg.), 50 Jahre Gesamtschule. Geschichten aus der Schule der Zukunft. s.l.: Stiftung Gesamtschule, S. 11–12.

Rau, J. (2019). *Hochbegabte Erwachsene – ähnlich und doch irgendwie anders. Merkmale, Umgangsstrategien und Rahmenbedingungen im Alltag*. Waxmann.

Ready, D. D., Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal 48*(2), 335–360.

Rehbein, B. (2015). Klassen, Habitus und Kapital. Reproduktion. In B. Rehbein et al. (Hrsg.), *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland* (S. 19–42). UVK.

Rehbein, B. (2016). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (3. Aufl.). UTB.

Reichertz, J. (2018). Interpretieren in Interpretationsgruppen. Versprechungen, Formen, Bedingungen, Probleme. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 72–107). Beltz Juventa.

Reichertz, J. (2020). Qualitative und interpretative Sozialforschung – Ein nicht neutraler Überblick. In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.), *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis* (S. 15–36). Barbara Budrich.

Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2004). Current Research On The Social And Emotional Development of Gifted And Talented Students. Good News And Future Possibilities. *Psychology in the Schools 41*(1), 119–130.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., Köller, O. (Hrsg.) (2018). *Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung – PISA 2018.* Waxmann.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.

Renzulli, J. S. (2004). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung cokognitiver Merkmale. In C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 54–82). LIT.

Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Stedtnitz, U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM*. Sauerländer.

Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., Blome, F. (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Transcript.

Rimm, S. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades. And What You Can Do About It. A Six-Step Program For Parents and Teachers* (3. Aufl.). Scottsdale.

Ritts, V., Patterson, M. L., Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgements of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research* 62, 413–426.

Röhl, K.-H., Burstedde, A., Engels, B., Geis, W., Kempermann, H., Niendorf, M., Puls, T., Thiele, C. (2018). *IW-Gutachten. Die Zukunft des Ruhrgebiets. Wirtschaftliche Lage und Potenziale des größten deutschen Ballungsraums*. Institut der Deutschen Wirtschaft.

Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2013). *Soziologische Theorien* (2. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft.

Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen.* Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1976). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler* (3. Aufl.). Beltz.

Rost, D. H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (1. Aufl., Bd. 72). Waxmann.

Rost, D. H. (2008). Hochbegabung: Fiktion und Fakten. In U. Heiner & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 60–77). Springer VS.

Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Beltz PVU.

Rost, D. H., Albrecht, H. T. (1985). Expensive homes: Clever children? *School Psychology International*, 6(1), 5–12. https://doi.org/10.1177%2F0143034385061002

Rost, D. H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist auch nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 29*(1), 167–177.

Roth, H. (Hrsg.) (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (1. Aufl.). Klett.

Roth, H. (Hrsg.) (1971). *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (6. Aufl.). Klett.

Rotter, C., Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Verlag Julius Klinkhardt.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2. Aufl.) (S. 21–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2

Rudloff, W. (2016). Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreformen in England und der Bundesrepublik in den Jahren des

Bildungsbooms. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz* (S. 361–386). Springer VS.

RuhrFutur & Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten.* https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Rutter, S. (2019). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Grundschullehrkräften.* Universität Bielefeld.

Rutter, S. (2020). Pädagogische Arbeit an Schulen in sozial deprivierter Lage vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13, 245–259. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00085-5

Saldern, M. von. (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster.* Books on Demand.

Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–827). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sandfuchs, U. (2008). Zum Lernen herausfordern. Unterricht mit Hochbegabten und Hochleistern. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 106–115). Verlag Julius Klinkhardt.

Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Hogrefe.

Schack, G. D., Starko, A. J. (1990). Identification of Gifted Students: An Analysis of Criteria Preferred by Preservice Teachers, Classroom Teachers, and Teachers of the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* (13)4, 346–363. https://doi.org/10.1177/016235329001300405

Schenk, C. (2021). Förderprogramme und Stipendien – Theorie, Praxis und Empirie. In V. Müller-Oppliger, V. & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 480–493). Beltz.

Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse.* Barbara Budrich.

Schindler, S. (2019). Was macht den Unterschied? Eine explorative Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Bildungsaufstiegs mit dem Nationalen Bildungspanel. In M. Stamm (Hrsg.), *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben* (S. 88–120). Barbara Budrich.

Schmidt, W. (1994). William Stern (1871–1938) und Lewis Terman (1877–1956). Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. *Psychologie und Geschichte, 6*(1/2), 3–26. https://doi.org/10.23668/psycharchives.463

Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8

Schmitt, L. (2020). „Auf dem Boden bleiben!?“ Zum Studium von Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit. In A. Lange-Vester & M.

Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung* (S. 156–171). Beltz Juventa.

Schnurbein, G. von (2014). Die Rolle der Förderstiftungen. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 337–345). Huber.

Scholl, A. (2018). *Die Befragung* (4. Aufl.). utb.

Schondelmayer, A. C. (2010). *Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie.* Transcript.

Schondelmayer, A. C., Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B. (2019). Einleitung – Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 7–15). Barbara Budrich.

Schön, M. & Arnold, R. (2018). Der Talentbegriff im Kontext von Personalpsychologie und Begabungsforschung. *Wirtschaftspsychologie, 20*(3), 7–15.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S.81–91). Beltz.

Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW – Die Bildung von Schulstandorttypen über SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 27–56). Waxmann.

Schräpler, J.-P., Jeworutzki, S., Butzin, B., Terpoorten, T., Goebel, J., Wagner, G. (2017). *Wege zur Metropole Ruhr*. ZEFIR.

Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Bd. 14). ZEFIR.

Schrittesser, I. (2019). Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens. In I. Schrittesser (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität* (S. 43–68). Verlag Julius Klinkhardt.

Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91885-3

Schröder, H. (1974). *Leistungsmessung und Schülerbeurteilung.* Klett.

Schulte Zu Berge, S. (2001). *Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen – Verstehen – Im Unterricht berücksichtigen.* LIT.

Schultheis, F. (2007). *Bourdieus Wege in die Soziologie. Genese und Dynamik einer reflexiven Sozialwissenschaft*. Herbert von Halem.

Schümer, G. (2008). Familiale und schulische Bedingungen heterogener Schülerleistungen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 33–44). Verlag Julius Klinkhardt.

Schütze, F. (1982). Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In E. Lämmert (Hrsg.), *Erzählforschung* (S. 568–590). Metzler.

Sedlak, F. (2005). Vom „falschen" und vom „richtigen" Umgang mit Begabungen und mit Begabten. In K. Klement & F. Oswald (Hrsg.), *Begabungen entdecken – Begabte fördern* (S. 121–152). LIT.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Semercioglu, L., Ulrich, D. & Peters, J. (2017). *Talentscouting. Kurz und knapp* [Unveröffentlichte Schrift].

Sen, M. A. (2011). *Springerklassen – Akzeleration am Gymnasium. Evaluation eines Schulversuchs.* LIT Verlag.

Shuey, A. M. (1958). *The Testing of Negro Intelligence*. J. P. Bell Company.

Sievers, I. (2012). Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 288–300). Beltz.

Sisk, D. (2003). Maximizing the high potential of minority economically disadvantaged students. In J. F. Smutny (Hrsg.), *Underserved gifted populations. Responding to their needs and abilities. Perspectives on Creativity Research* (S. 239–260). Hampton Press, Inc.

Sliwka, A. (2014). Die Bedeutung von Lehrkräften bei der Talentidentifikation und -förderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 453–462). Huber.

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf* [Arbeitspapier 171]. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M., Schwer, C. (2012). Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxiswissen Unterricht. Carl Link.

Solzbacher, C. (2019). Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht. Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sparfeldt, J. R. (2006). *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher.* Waxmann.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D. H. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20*(3), 213–224. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.213

Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about low-income, minority gifted students. *Gifted Child Quarterly* 50, 11–25.

Spiel, C., Grant Hay, A. & Reimann, R. (2005). Begabtenförderung an Hochschulen. In K. Klement & F. Oswald (Hrsg.), *Begabungen entdecken – Begabte fördern* (S. 215–235). LIT.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 19(1/2), 85–95. https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.12.85

Stadt Gelsenkirchen. (2017). *Bildung in Zahlen. Schülerjahresstatistik 2017/2018.* https://www.gelsenkirchen.de/de/Bildung/Kommunales_Bildungsbuero/Bildung_in_Zahlen/_doc/Sch%C3%BClerjahresstatistik_Schuljahr_17–18.pdf

Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91563-0

Stamm, M. (2014). Minoritäten als Begabungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Huber.

Stamm, M. (2016). *Arbeiterkinder an die Hochschulen. Hintergründe ihrer Aufstiegsangst.* Dossier 16/2. Swiss Education. https://margritstamm.ch/images/Arbeiterkinder%20an%20die%20Hochschulen!.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Stamm, M. (2019a). Einleitung. In M. Stamm (Hrsg.), *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben* (S. 7–12). Barbara Budrich.

Stamm, M. (2019b). Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. In M. Stamm (Hrsg.), *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben* (S. 13–29). Barbara Budrich.

Steinheider, P. (2014). *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04002-4

Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. J. A. Barth.

Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. J. A. Barth.

Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen* (2. Aufl.). DVA.

Stern, E. & Neubauer, A. (2020). Kognition. Eine Frage der Intelligenz. *Spektrum der Wissenschaft Kompakt*, *7*(1), 4–13. *Populärwissenschaftlicher Aufsatz.*

Sternberg, R. J. (1997). Selbstaktivierung statt Selbstsabotage. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *Erfolgsintelligenz* (S. 275–279). Lichtenberg.

Sternberg, R. J. (1998). *Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ.* Lichtenberg.

Stipendienkultur Ruhr. (o. J.). *Stipendien und andere Förderprogramme. Infos & Impulse für die Beratung* [Booklet].

Streiter, F. (2005). Die Rechtsnatur von Stipendien. *Wissenschaftsrecht 38*(1), 2–33.

Stritzke, R., Harles, M. & Wenzel, K. (1991*). Schüler kennen und beurteilen: Arbeitshilfe zur Erstellung pädagogischer Wortgutachten und zur Leistungsbeurteilung* (2. Aufl.). Auer.

Strohmeier, K. P. (2010). Demographischer Wandel und soziale Segregation. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik* (S. 10–15). Bertelsmann Stiftung.

Strüber, N. (2019). *Risiko Kindheit. Die Entwicklung des Gehirns verstehen und Resilienz fördern.* Klett-Cotta.

Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Springer VS.

Studienstiftung des deutschen Volkes. (2017). *Jahresbericht 2016*. Studienstiftung des deutschen Volkes. https://epflicht.ulb.uni-bonn.de/periodical/titleinfo/334036 [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Studienstiftung des deutschen Volkes. (2022). *Jahresbericht 2021*. Studienstiftung des deutschen Volkes. https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Jahresbericht/studienstiftung_jahresbericht_2022_gross.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Leistungsdifferenzen im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *ZQF* 16(2), 231–248.

Stützel, K. (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 49–68). centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). https://doi.org/10.21241/ssoar.70898

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Sundsbø, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen'? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Barbara Budrich.

Tandler, N. & Dalbert, C. (2020). Always look on the Bright Side of Students: does valence of teacher perceptions relate to students' educational performance? *Social Psychology of education, 23*(5), 1121–1147. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09573-z

Teczan, L. (2000). Kulturelle Identität und Konflikt: Zur Rolle politischer und religiöser Gruppen der türkischen Minderheitsbevölkerung. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft* (S. 401–448). Juventa.

Terman, L. M. (1954). The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent. *American Psychologist, 9*(6), 221–230. https://doi.org/10.1037/h0060516

Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (Bd. 3). Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).

Thornburg, K. (2019). Vorwort. In J. Finlayson, *Man ist, was die Großmutter isst* (S. 8–9). KVM. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2017). Vorwort der Herausgeber. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (1. Aufl., Bd. 15) (S. VII–XI). Hogrefe.

Ulich, D. & Mertens, W. (1979). *Urteile über Schüler: Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik* (4. Aufl.). Beltz.

Ullrich, H. & Strunck, S. (2008). Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabten-*

förderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 9–35). Springer VS.

Urban, K. K., Jellen, H. G. (1995). Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z). Sweet Test Services.

Uslucan, H.-H. (2011). Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Bildung und Migration – einmal anders gesehen. *Labyrinth*, *34*(3), 12–14.

Van Sant, G. (Regie). (1997). *Good Will Hunting* [Film]. Miramax.

VanTassel-Baska, J., Brown, E. F. (2007). Toward best practice: Analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.

Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung.* Hanser Berlin.

Vester, M. (2013). Das schulische Bildungssystem unter Druck: Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA'* (S. 91–113). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_5

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland.* https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Schule_und_dann.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Wäckerle, M. (2017). *Habituelle Praktiken des Fremdverstehens. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Dissertationen FU. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/27763/Dissertation_Waeckerle.pdf?sequence=1&isAllowed=y [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 329-344). Barbara Budrich.

Wagner, H.-J. (2003). Kultur – Sozialität – Subjektivität. Konstitutionstheoretische Defizite im Werk Pierre Bourdieus. In B. Rehbein, G. Saalmann, H. Schwengel (Hrsg.), Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven (S. 203–230). UVK.

Wahl, D. (1982). *Geringe Anstrengungsbereitschaft*. Beltz.

Warr, P., Knapper, C. (1968). *The Perception of People and Events.* John Wiley & Sons.

Webb, J. T., Liebert-Cop, I. Zierbes-Domke, S. (2012). *Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern.* Huber.

Weckwerth, J. (2014). Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 37–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_2

Weigand, G. (2011a). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 48–54). Karg-Stiftung.

Weigand, G. (2011b). Person und Begabung. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 32–38). Karg-Stiftung.

Weigand, G. (2020). „Leistung macht Schule" – Eine Einführung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl.) (S. 13–22). Beltz.

Weigand, G., Hackl, A. & Steenbuck, O. (2011). Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 6–11). Karg-Stiftung.

Weinert, F. E. (2001). Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. *Journal für die Begabtenförderung, 1*, 26–31.

Weiss, R. (1989). *Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel?* J&V.

Wenzler, I. (2019). 50 Jahre Gesamtschule – Diese Schule braucht das Land! In E. Glattfeld, M. Fink, A. Ratzki & I. Wenzler (Hrsg.), 50 Jahre Gesamtschule. Geschichten aus der Schule der Zukunft. s.l.: Stiftung Gesamtschule, S. 74–75.

Wigger, L. (2006). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformation und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu* (2. Aufl.) (S. 101–118). Springer VS.

Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen.* Asanger.

Wild, K.-P. (1993). Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (S. 236–261). Hogrefe.

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Aufl.). Beltz.

Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 2*(1), Art. 8. https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.969

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview. Principles and Practice.* SAGE Publications.

Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik, 26*(1), 34–38.

Wolfgramm, C. (2004). *Die Förderung besonders begabter Kinder. Fazit aus zwei Schulversuchen.* BiEv-Bericht 4/04. Kanton Bern.

Wolfle, D. (1967). Wie kann ein Land seine Begabungen besser nutzen? In K. Aurin & H. P. Widmaier (Hrsg.), *Begabung und Bildungschancen: Eine Veröffentlichung der OECD* (S. 19–38). Moritz Diesterweg.

Wollersheim, H.-W. (2014). Talent und Begabung in der Pädagogik. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 23–32). Huber.

Yaluma, C. B., Tyner, A. (2021). Are U.S. Schools Closing the „Gifted Gap"? Analyzing Elementary and Middle Schools' Gifted Participation and Representation Trends (2012–2016). *Journal of Advanced Academics*, 32(1), 28–53.

Yoon, Y. S., Gentry, M. (2009). Racial and Ethnic Representation in Gifted Programs. Current Status of Implications for Gifted Asian American Students. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 121–136.

Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 109–119). Huber.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. UTB.

Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online, 9*(2), 5–34. https://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation01.pdf [zuletzt eingesehen am 31.03.2023].

Ziegler, A. (2018). Hochbegabte, Begabtenförderung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1279–1296), Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8

Ziegler, A. & Stöger, H. (2013). Bildungs- und Lernkapital. Ein ressourcenorientierter Ansatz. *Journal für Begabtenförderung, 13*(2), 4–13.

Zierer, K. (2016). Gerechte Ungleichheit? Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann. In K. Zierer, J. Kahlert & M. Burchardt (Hrsg.), *Die pädagogische Mitte* (S. 187–202). Verlag Julius Klinkhardt.

Zierer, K., speck, K. & moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung* (1. Aufl.). UTB.

Zimmer, D. E. (2012). *Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung.* Rowohlt. *Populärwissenschaftliches Werk.*

Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 13–19). Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselseitige Beeinflussung der Auswahlkriterien 67
Abbildung 2: Weg der Schüler*innenschaft zur Stipendiat*innenschaft 67
Abbildung 3: Zeitlicher Verlauf der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen gemäß der Erfahrungswerte des Stipendienprogramms RuhrTalente 74
Abbildung 4: Das Drei-Ringe-Modell. 105
Abbildung 5: Das Triadische Interdependenzmodell. 107
Abbildung 6: Die Theorie der multiplen Intelligenzen 108
Abbildung 7: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné . . 110
Abbildung 8: Das Münchner Hochbegabungsmodell 111
Abbildung 9: Das Aktiotopmodell nach Ziegler 115
Abbildung 10: Entstehungsfaktoren eines professionellen Lehrer*innenhabitus 201
Abbildung 11: Forschungslogik quantitativer und qualitativer Forschungsprozesse im Vergleich 218
Abbildung 12: Orientierungsrahmen im weiteren Sinne 251
Abbildung 13: Basistypik mit ihren vier Komponenten 351
Abbildung 14: Maßnahme als Katalysator 374
Abbildung 15: Einfluss der Auswahlkriterien der Stipendiengeber*innen auf die Auswahlkriterien der Lehrer*innen 375
Abbildung 16: Tertium Comparationis als Schnittmenge der drei sinngenetischen Lehrer*innentypen 376
Abbildung 17: Das Tertium Comparationis im (zeitlichen) Verlauf der Stipendienempfehlung durch Lehrer*innen 377
Abbildung 18: Übersicht über die sinngenetischen Lehrer*innentypen 379
Abbildung 19: Eisbergmodell der Lehrer*innentypen. 380

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Förderkriterien des Stipendienprogramms RuhrTalente 212
Tabelle 2: Qualitative Methoden der Datenauswertung 220
Tabelle 3: Übersicht über das (anonymisierte) Interviewsample........... 233
Tabelle 4: Transkriptionsregeln nach Bohnsack......................... 237
Tabelle 5: Konjunktives und kommunikatives Wissen im Vergleich......... 248
Tabelle 6: Drei Sinnschichten.. 252
Tabelle 7: Übersicht über weitere zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode 253
Tabelle 8: Positiver Horizont, negativer Horizont und positiver Gegenhorizont im Vergleich 258
Tabelle 9: Analyseschritte der Dokumentarischen Methode................ 268
Tabelle 10: Aufbau der Falldarstellungen 271
Tabelle 11: Überblick über die Falldarstellungen......................... 271
Tabelle 12: Überblick über die angelegten Vergleichsdimensionen.......... 356
Tabelle 13: Übersicht über die sinngenetischen Typen 357
Tabelle 14: Sozialdaten der Fälle im Typus Verwertbarkeit 371
Tabelle 15: Sozialdaten der Fälle im Typus Herzblut...................... 372
Tabelle 16: Sozialdaten der Fälle im Typus Bedürftigkeit 373

Franziska Sophie Proskawetz **Wer wird gefördert?**

Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen

Soziale Herkunft entscheidet in Deutschland über den Bildungserfolg. Die ungleiche Verteilung von Bildungschancen zeigt sich auch im Bereich der Begabtenförderung: Obwohl Begabung und Intelligenz in der Gesellschaft normalverteilt sind, sind Schüler:innen aus weniger privilegierten Verhältnissen in Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken unterrepräsentiert. Ursachen dafür lassen sich bei Lehrkräften ausfindig machen, die Schüler:innen für Förderprogramme nominieren. Die Studie analysiert anhand des Stipendienprogramms RuhrTalente, wie Lehrkräfte Stipendienwürdigkeit konstruieren. Aus den Ergebnissen lassen sich Maßnahmen ableiten, die zu einem langfristigen Abbau von Bildungsungerechtigkeit beitragen können.



Die Autorin: Franziska Sophie Proskawetz,
wissenschaftliche Mitarbeiterin, AG Bildungsforschung,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Universität Duisburg-Essen

ISBN 978-3-96665-075-5



www.budrich-academic-press.de